

Die überationale Wirtschaftspädagogik als Teil der empirischen Wirtschaftspädagogik

INAUGURAL-DISSERTATION

zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
(Dr. rer. pol.)

an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

vorgelegt von

Dipl.-Hdl. JÜRGEN SELZAM

aus Bamberg

1968



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41546208_0075

Die übernationale Wirtschaftspädagogik als Teil der empirischen Wirtschaftspädagogik

INAUGURAL-DISSERTATION

zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

(Dr. rer. pol.)

an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

vorgelegt von

Dipl.-Hdl. JÜRGEN SELZAM

aus Bamberg



Referent: Professor Dr. Walther Löbner
Korreferent: Professor Dr. Franz Ronneberger

Tag der mündlichen Prüfung: 27. November 1968

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Einleitung	1
ERSTES KAPITEL	
Der wissenschaftliche Standort der übernationalen Wirtschaftspädagogik	8
I. Die empirische Wirtschaftspädagogik als Teil- gebiet der Allgemeinen Wirtschaftspädagogik	8
1. Der wissenschaftliche Standort der All- gemeinen Wirtschaftspädagogik - Grundlegung der Arbeit	8
2. Das Spannungsverhältnis zwischen Empirie und Normativität	12
3. Der wissenschaftliche Standort der empi- rischen Wirtschaftspädagogik	19
II. Die Forschungszweige der empirischen Wirt- schaftspädagogik	28
1. Die nationale Wirtschaftspädagogik	28
2. Die übernationale Wirtschaftspädagogik	44
a) Die Auslands-Wirtschaftspädagogik	55
b) Die Vergleichende Wirtschaftspädagogik	63
c) Die Internationale Wirtschaftspädagogik	72
ZWEITES KAPITEL	
Abriß einer Dogmengeschichte der übernationalen Wirtschaftspädagogik	80
I. Die Dogmengeschichte als Teilgebiet der Theorie der übernationalen Wirtschaftspädagogik	80
II. Die vorwissenschaftliche Periode der über- nationalen Wirtschaftspädagogik	91

	Seite
III. Die erste Periode der wissenschaftlichen über- nationalen Wirtschaftspädagogik: Die übernationale Wirtschaftspädagogik im Dienste der normativen und bildungsplanerischen Forschung	101
IV. Die zweite Periode der wissenschaftlichen über- nationalen Wirtschaftspädagogik: Die übernationale Wirtschaftspädagogik als Be- standteil der empirischen Wirtschaftspädagogik	114
1. Die Periode des subjektiv-impressionistischen und des subjektiv-wertenden Vorgehens	115
2. Die Periode der phänomenologischen Hermeneu- tik	125
DRITTES KAPITEL	
Das Erkenntnisobjekt der übernationalen Wirt- schaftspädagogik	132
I. Das Erkenntnisobjekt der übernationalen Wirt- schaftspädagogik	134
II. Das Erkenntnisobjekt der übernationalen Wirt- schaftspädagogik - dargestellt an einigen Bei- spielen	152
1. Die Auslands-Wirtschaftspädagogik	152
2. Die Vergleichende Wirtschaftspädagogik	169
3. Die Internationale Wirtschaftspädagogik	178
VIERTES KAPITEL	
Das Erkenntnisverfahren der übernationalen Wirt- schaftspädagogik	190
I. Die Grundlagen des Erkenntnisverfahrens der übernationalen Wirtschaftspädagogik	190
II. Das Sammeln des Tatsachenmaterials als Grund- lage für die übernationale Wirtschaftspädagogik	202
III. Das Auswerten des Tatsachenmaterials durch die übernationale Wirtschaftspädagogik	212

	Seite
1. Das Auswerten durch die Auslands-Wirtschaftspädagogik	212
2. Das Auswerten durch die Vergleichende Wirtschaftspädagogik	220
3. Das Auswerten durch die Internationale Wirtschaftspädagogik	234
IV. Die Kennzeichnung der nationalen wirtschaftlichen Erziehungsgemeinschaft	237
1. Die Gestaltungsfaktoren der nationalen Wirtschaftsgemeinschaft	237
2. Die idealtypischen Gestaltungskategorien einer nationalen Wirtschaftsgemeinschaft	250
FÜNFTE KAPITEL	
Die übernationale Wirtschaftspädagogik in der Systemschau - Zusammenfassung der Ergebnisse	256
Literaturverzeichnis	267
Lebenslauf	288

Einleitung

Kam es der Wirtschaftspädagogik in der Vergangenheit darauf an, die Eigenständigkeit gegenüber der Allgemeinen Pädagogik und den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zu betonen und diese geschichtlich und wissenschaftstheoretisch zu rechtfertigen, so wendet sie sich heute mehr dem Erziehungsgeschehen in seiner historischen Bedingtheit sowohl in Deutschland als auch in anderen Ländern zu. Die empirische Forschung trägt in der Wirtschaftspädagogik bereits Früchte. Vor allem der Zweig, der mit der Sammelbezeichnung "Vergleichende Wirtschaftspädagogik" umschrieben wird, gehört hierher. Anregungen erfährt die Vergleichende Forschung von der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, die denselben Fragenkreis unter den Umschreibungen Auslandspädagogik, Vergleichende Pädagogik und Internationale Pädagogik betreibt.

Die darstellenden Berichte über das wirtschaftliche Schulwesen der verschiedenen Staaten nehmen seit den fünfziger Jahren zu¹⁾. Auf diese Weise gewinnt nach Alfons Dörschel die Wirtschaftspädagogik eine erziehungsphilosophische, empirische, sachliche und historische Ausweitung und Vertiefung ihrer bisherigen Erkenntnisse²⁾, die vornehmlich auf die Erfahrungen in Deutschland zurückgingen. Noch beschäftigt sie sich überwiegend analysierend-beschreibend mit außerdeutschen Wirtschaftsbereichen unter pädagogischem Aspekt, aber die systematisch-integrierende Arbeit wird folgen. Die Wissenschaft untersucht mehr zufällig und sporadisch einzelne Teilprobleme oder gibt oft wenig fundierte Übersichten. Sie besitzt noch nicht die Grundlage für ein systematisches Vorgehen, so daß die heutige Sammel-tätigkeit oft als vorwissenschaftlich anzusehen ist. Ferner geschieht das Auswerten des gewonnenen Materials in weitgehend unbefriedigendem Maße. Der Trend verstärkt sich, klare und objektive Erkenntnisse an die Stelle allgemeiner Vorstellungen, intuitiver Schau oder subjektiver Erfahrung

-
- 1) Vgl. Schrader, Heinrich, 15 Jahre Wirtschaft und Erziehung, in: Wirtschaft und Erziehung 6 (1964). 1, S. 12
2) Vgl. Dörschel, Alfons, Einführung in die Wirtschaftspädagogik, 1. Aufl., Berlin-Frankfurt 1960, S. 25

zu setzen. Das inspirative Umhertasten, wie es noch häufig gepflegt wird, ist künftig "infolge des Strebens nach Exaktheit und Vertiefung nicht mehr möglich"³⁾. Einer noch zu schreibenden Problemgeschichte der Wirtschaftspädagogik bleibt es vorbehalten, die Ansätze für die Beschäftigung mit der Wirtschaftserziehung in anderen Ländern zu zeigen. Diese Arbeit unternimmt im zweiten Kapitel einen ersten Versuch.

Der Drang, die wirtschaftliche Erziehung in verschiedenen Staaten zu erfassen, ordnet sich dem Streben unter, das Erkenntnisobjekt der Wirtschaftspädagogik zu sichern und zu erweitern. Alfons Dörschel stellt vier Probleme heraus, die dieser Wissenschaft aufgegeben sind⁴⁾. Die Fragen, was wirtschaftliche Erziehung ist und wie sie zu erfolgen hat, verloren ihre dominierende Rolle. Die Fachvertreter wandten sich ebenfalls den Fragen zu, wie wirtschaftliche Erziehung gegenwärtig geschieht. Dabei mußten sie die nationale und historische Bedingtheit des Erziehungsgeschehens anerkennen. Auch dürfen sie bei ihren empirischen Untersuchungen nicht im eigenen Lande stehen bleiben, sondern sollten andere einbeziehen. In diesen Rahmen gehört die hier zu entwerfende übernationale Wirtschaftspädagogik, die sich überwiegend mit der Erziehung in den außerdeutschen Wirtschaftsbereichen der Gegenwart befaßt. Bisher wurde meist von der "Vergleichenden Wirtschaftspädagogik" gesprochen.

Die Klärung ihres Problemkreises erfolgt unter Zuhilfenahme der Forschungsergebnisse der Allgemeinen Wirtschaftspädagogik. Weiter geht die Untersuchung von der Charakterisierung der empirischen Forschungsrichtung aus. Den wissenschaftlichen Auftrag zeigen die Fragestellungen, mit denen die Empirie die erziehungsrelevante wirtschaftliche Wirklichkeit in bezug auf den Menschen bearbeitet. Das erste Kapitel versucht, die hier angewandten Begriffe festzulegen. Die folgenden Abschnitte wollen die Einsicht vertiefen, daß die empirische Wirtschaftspädagogik der Systema-

3) Linke, Werner, Gegenstand und Standort der wirtschaftspädagogischen Forschung, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 53 (1957). 10, S. 743

4) Vgl. Dörschel, Alfons, Einführung in die Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 24 f.

tisierung bedarf. Auf Grund der Forschungsaufgabe und des Erkenntnisverfahrens verlangt sie nach einer Untergliederung, die hier mit Hilfe der nationalen und der übernationalen Wirtschaftspädagogik geschieht. Sie stützt sich auf das Begriffspaar "national" und "übernational", um die beiden Forschungszweige innerhalb der Empirie in ihrem Wesen erfassen zu können. Im besonderen nimmt sie sich der wissenschaftlichen Begründung der übernationalen Wirtschaftspädagogik an, die in die Auslands-, Vergleichende und Internationale Wirtschaftspädagogik unterteilt wird.

Daß weder die Allgemeine Erziehungswissenschaft noch andere Wissenschaften über Wesen, Aufgaben und Methoden dieser Forschungsrichtungen gesicherte Erkenntnisse beisteuern können, erschwert dem Wirtschaftspädagogen die Arbeit. Es besteht in Deutschland das Bedürfnis nach einer geschlossenen Darstellung der Bestrebungen, die sich mit der wirtschaftlichen Erziehung in anderen Ländern unter den verschiedenen Blickrichtungen beschäftigen. Für ein Aufbereiten des vorliegenden Rohmaterials müssen Anleihen bei der Allgemeinen Pädagogik sowie bei den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften gemacht werden, deren Aussagen allerdings auf die der Wirtschaftspädagogik eigenen Fragestellung und Forschungsweise auszurichten sind.

Die Arbeit sieht die übernationale Wirtschaftspädagogik als ein Teilgebiet der empirischen Richtung. Beim Untersuchen ihres Aufgabenbereiches stellt sich "in erster Linie die Frage nach dem Umfang des Forschungsgebietes und nach der Art des in ihm vereinigten Gedankengutes"⁵⁾. Das erste Kapitel beantwortet sie, indem es die übernationale Wirtschaftspädagogik in den Rahmen der empirischen Wirtschaftspädagogik stellt, und zum anderen das dritte und vierte, die Forschungsgegenstand bzw. Erkenntnisverfahren aufzeigen. Daneben steht die Begründung für das Einführen des Begriffs, der die drei Teilbereiche der Auslands-Wirtschaftspädagogik, der Vergleichenden Wirtschaftspädagogik und der Internationalen Wirtschaftspädagogik umschließt, die in Anlehnung an die in der Allgemeinen Päd-

5) Löbner, Walther, Wirtschaft und Erziehung, Langensalza-Berlin-Leipzig 1935, S. 106

agogik üblichen Termini entstanden. Ihr Umfang orientiert sich im besonderen an den Abgrenzungsvorschlägen Friedrich Schneiders⁶⁾ und Franz Hilkers⁷⁾.

Die Gliederung berücksichtigt, daß eine Wissenschaft nicht nur ihren Erkenntnisgegenstand herausarbeitet, sondern sich auch durch ein eigenes Forschungsverfahren und eine ihr gemäße Systemschau manifestiert. Dabei scheint es zweckmäßig zu sein, den Systemversuch nach der Behandlung des Forschungsgebietes und der -methode darzustellen. Nur das Einordnen der übernationalen Wirtschaftspädagogik in die Theorie der wirtschaftlichen Erziehung ermöglicht ihre umfassende Darstellung, die durch das bloße Sammeln von Tatsachen über ausländische Wirtschaftserziehung nicht zu verwirklichen ist.

Somit versucht die Arbeit eine Grundlegung der übernationalen Wirtschaftspädagogik, indem sie ihren Forschungsgegenstand abgrenzt, ihre Methoden aufzeigt und ihrer Geschichte nachgeht sowie ihre Stellung im System der Allgemeinen Wirtschaftspädagogik beschreibt. Die Untersuchung lehnt sich durch diese Art des Aufbereitens weitgehend an Friedrich Schneiders Gedankengänge an, die er bei der Behandlung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft pflegte⁸⁾. Daneben werden auch andere Theoretiker herangezogen, doch bleibt die Analyse der betont wirtschaftspädagogischen Problematik verhaftet. Diesem Vorgehen sind Grenzen gesetzt. Denn zwischen den verschiedenen Wissenschaftlern bestehen so erhebliche Meinungsunterschiede, daß George Bereday den gegenwärtigen Stand als 'Verwirrung' kennzeichnet, die "die chaotischen, unsystematischen Verfahren vieler ihrer Vertreter"⁹⁾ stifteten.

-
- 6) Vgl. im besonderen Schneider, Friedrich, Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1936). 1, S. 15 - 19
- 7) Vgl. im besonderen Hilker, Franz, Internationale Pädagogik, in: Bildung und Erziehung 17 (1964), S. 317 - 331
- 8) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Forschung, Lehre, Heidelberg 1961
- 9) Bereday, Georges Z. F., Schulreformen in Frankreich und der Türkei - Versuch einer systematischen Vergleichung, in: Bildung und Erziehung 14 (1961), S. 226

Um dieser Gefahr zu entgehen, sollten die Wirtschaftspädagogen einheitliche Termini anstreben. Das erste Kapitel bietet dafür Vorschlag und Anregung. Unter dem Oberbegriff "übernationale Wirtschaftspädagogik" werden alle empirischen Forschungen zusammengefaßt, die sich mit der wirtschaftlichen Erziehung in anderen Ländern unter verschiedenen Fragestellungen befassen. Je nach der eingeschlagenen Forschungsrichtung tritt die Auslands-Wirtschaftspädagogik, die Vergleichende Wirtschaftspädagogik und die Internationale Wirtschaftspädagogik hervor. Ihre Erkenntnisverfahren bearbeiten den Forschungsgegenstand in spezifischer Weise. Natürlich stellen sich unter ihnen Abgrenzungsschwierigkeiten ein, die jeder Grenzziehung in der Geisteswissenschaft innewohnen. Die Arbeit ordnet den Begriffen, wie es Aloys Fischer vorschlägt, nur den zweiten Rang zu, da "nicht der Sinn der Worte ..., sondern die Beschreibung des gemeinten Etwas ... die aller Forschung zugrunde liegende, sogar die Fragestellung erst ermöglichende Aufgabe der Wissenschaft" ist¹⁰⁾. Es gilt vor allem, den Inhalt der Begriffe zu umschreiben und zu erfragen¹¹⁾.

Nach der Begründung des Terminus geht es in der Arbeit darum, das Erkenntnisobjekt der übernationalen Wirtschaftspädagogik herauszustellen. Die Wirtschaftspädagogik ist bemüht, die Erziehung des wirtschaftenden Menschen¹²⁾ zu, für und in der Wirtschaft zu analysieren. Die Methoden der empirischen Wissenschaften, besonders die Beobachtung mit der folgenden Ausdeutung und mit dem sich anschließenden Vergleich, erforschen die Erziehungswirklichkeit.

Selbst wenn die übernationale Wirtschaftspädagogik die Einsichten der Allgemeinen Pädagogik und der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften verwendet, bleibt sie doch ein integrierter Bestandteil der wirtschaftspädagogischen Disziplin mit eigenem Forschungsauftrag. Sie begnügt sich auch nicht

10) Vgl. Fischer, Aloys, Deskriptive Pädagogik (1914), in: Kreitmair, Karl (Hg.), Aloys Fischer, Leben und Werk, 2. Band, München o. J. (1950), S. 15

11) Vgl. Fischer, Aloys, ebenda, S. 17

12) Vgl. Dörschel, Alfons, Einführung in die Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 27

mit Erkenntnisverfahren, die die gegenwärtige Lage der wirtschaftlichen Erziehung statisch-querschnittsartig erhellten, sondern zielt auf die "Diagnose der Genese"¹³⁾ ab.

Die Dreiheit Gegenstand, Methode und System hebt die über-nationale Wirtschaftspädagogik von anderen Forschungsrichtungen ab. Das Schwergewicht der Untersuchung liegt in der Systembildung, worunter verstanden wird, "daß die Aussagen, Urteile, Begriffe und Gesetze in angemessener, d. h. besonders dem Gegenstand angemessener Weise zusammengestellt werden sollen"¹⁴⁾. Das Forschungsgebiet gilt es also in die Allgemeine Wirtschaftspädagogik einzubauen, wie es das fünfte Kapitel versucht. Es zieht dafür die in der Literatur vorhandenen Ansätze heran und stellt sie der hier gewonnenen Einsicht voran.

Die Gliederung und Begründung der übernationalen Wirtschaftspädagogik beruht im besonderen auf dem Unterschied zwischen ihren Teilsträngen Auslands-Wirtschaftspädagogik, Vergleichende Wirtschaftspädagogik und Internationale Wirtschaftspädagogik, die sich in ihrem Erkenntnisverfahren und in ihren Erkenntnissen voneinander abheben, aber gegenseitig ergänzen. Den Beweis möchten die Ausführungen erbringen und damit zur Begründung der empirischen Wirtschaftspädagogik beitragen. Sie bewegen sich auf wissenschaftlichem Neuland.

Daneben berücksichtigt die Zusammenstellung die Einzel-forschungen, die bereits vorliegen und sich sowohl in Form von Monographien als auch von Beiträgen in Sammelwerken und Zeitschriften finden, und ordnet sie in die Struktur-studie ein. Selbst wenn der wissenschaftliche Charakter der "Auslandsberichte" nicht zufriedenstellt und sie methodologische Schwächen zeigen, so leisteten sie doch die Pionierarbeit für die übernationale Wirtschaftspädagogik. Die Wissenschaft hat künftig Unterlagen für das

13) Vgl. Dörschel, Alfons, ebenda, S. 28

14) Henz, Hubert, Lehrbuch der systematischen Pädagogik, 1. Aufl., Freiburg-Basel-Wien 1964, S. 1

planmäßige Vorgehen des Forschers zu vermitteln. Hier kann nur ein erster Versuch unternommen werden, der nach weiterem Ausbau drängt. "Denn die Wissenschaft muß ihren Gegenstand erst nach allen Seiten durchleuchten, ehe sie in der Lage ist, sein Wesen in einer knappen und treffenden Formulierung zu umschreiben."¹⁵⁾

15) Riedel, Johannes, Arbeitspädagogik-Berufspädagogik-Wirtschaftspädagogik, Ein Diskussionsbeitrag, in Anlehnung an W. Hellpach, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 45 (1949). 5, S. 359

Erstes Kapitel

Der wissenschaftliche Standort der übernationalen Wirtschaftspädagogik

I. Die empirische Wirtschaftspädagogik als Teilgebiet der Allgemeinen Wirtschaftspädagogik

1. Der wissenschaftliche Standort der Allgemeinen Wirtschaftspädagogik - Grundlegung für die Arbeit

Im ersten Kapitel soll der wissenschaftliche Standort der übernationalen Wirtschaftspädagogik im Bereich der empirischen Forschung dargestellt werden. Zunächst allerdings ist die Empirie in der Allgemeinen Theorie der wirtschaftlichen Erziehung zu verankern. Zweckmäßigerweise geht die Untersuchung diesen Weg, um das wirtschaftspädagogisch Wesentliche herauszuheben. Am Anfang steht deshalb die Begriffsbestimmung der Wirtschaftspädagogik, um daran die Probleme des Erkenntnisobjektes und -verfahrens anzuschließen. Die Fragen der übernationalen Wirtschaftspädagogik werden daraus deduktiv abgeleitet und so mit der Allgemeinen Wirtschaftspädagogik verknüpft.

Der Terminus Wirtschaftspädagogik umschreibt das Forschungsobjekt der Wissenschaft von der wirtschaftlichen Erziehung. Im Laufe der Geschichte dieser Disziplin bildete sich allmählich ein einheitlicher, allgemein anerkannter Erkenntnisgegenstand heraus. Die einzelnen Forscher erhellten den Zusammenhang zwischen Wirtschaft und Erziehung unter den verschiedenen Ausgangslagen. Ihre Versuche waren und sind für eine Allgemeine Theorie richtungsweisend. Bevor die hier verwendete Definition wiedergegeben wird, sei auf einige Bemühungen hingewiesen. Sie unterstreichen die Bedeutung einer Festlegung für die Arbeit und betonen die besondere Problematik, die der Wirtschaftspädagogik aufgegeben ist.

Theodor Franke gibt der Fachbezeichnung um 1900 erstmals

einen fest umrissenen Inhalt¹⁾. Vor allem in den zwanziger Jahren bemühte man sich darum, das Forschungsfeld abzugrenzen und es zu beschreiben. Verstanden die Wissenschaftler früher die Disziplin als eine Didaktik vom wirtschaftlichen Unterricht bzw. als eine Lehre vom wirtschaftlichen Schulwesen, so beschäftigt man sich heute mit allen Beziehungen zwischen Wirtschaft und Erziehung. Noch um 1927/28 stellte der Ausdruck Wirtschaftspädagogik einen Sammelbegriff verschiedenartiger Forderungen, Bestrebungen und Hoffnungen dar, die sowohl pädagogische als auch außerpädagogische Elemente beinhalteten²⁾. Mit den Definitionen von Friedrich Feld, Adolph Geck oder Franz Schürholz³⁾ kristallisierte sich das wirtschaftspädagogische Arbeitsfeld allmählich heraus. Ihre Forschungen überwandten die Schulpädagogik und legten den Grund für das gegenwärtige Forschungsfeld, das vor allem die Schriften von Walther Löbner und Werner Ziegenfuß in den dreißiger Jahren und die Veröffentlichungen von Friedrich Schlieper, Alfons Dörschel und Karl Abraham in den fünfziger Jahren absteckten.

Die Standortbestimmung verursachte der unterschiedlichen Definitionen und Ausgangspunkte wegen stets besondere Schwierigkeiten. Die einen ordneten die Wirtschaftspädagogik als Grenzwissenschaft der Pädagogik zu, die anderen den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften unter⁴⁾. Die Mehrzahl sieht heute in ihr eine Erziehungswissenschaft,

-
- 1) Vgl. Löbner, Walther, Hauptprobleme der Wirtschaftsbildung in unserer Zeit, insbesondere Wirtschaftsbildung als immanenter Bestandteil der modernen Allgemeinbildung, in: Der Merkur-Bote 14 (1966). 5, S. 222
 - 2) Vgl. Dörschel, Alfons, Arbeit und Beruf in wirtschaftspädagogischer Betrachtung, Freiburg i. Br. 1960, S. 56
 - 3) Vgl. im besonderen Feld, Friedrich, Wirtschaftspädagogische Problematik in Leitgedanken. Eine Ergänzung der "Grundfragen der Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik", Langensalza-Berlin-Leipzig 1932; Geck, Adolph L. H., Zur Grundlegung der Wirtschaftspädagogik, in: Zeitschrift für Handelsschul-Pädagogik 4 (1932). 7/8, S. 145 - 158; Schürholz, Franz, Grundlagen einer Wirtschaftspädagogik. Zum Kampf um Wirtschaftsführung und Sozialordnung, Erfurt 1928
 - 4) Vgl. Peege, Joachim, Politische Bildung aus der Sicht des Wirtschaftspädagogen, Schriftenreihe der Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung, Hannover 1967, S. 7

die sich mit einer eigenständigen Forschungsmethode auf einem spezifischen Erkenntnisfeld bewegt, nämlich dem von Wirtschaft und Erziehung. So auch Walther Löbner, der das Ausgliedern der Wirtschaftspädagogik aus dem Bereich der Allgemeinen Pädagogik in erster Linie als eine "Notwendigkeit" auffaßt⁵⁾. Seinem Ansatz folgt diese Arbeit.

"Ein Vergleich dessen, was früher unter 'Handelsschulpädagogik', 'Berufspädagogik' und 'Arbeitspädagogik' verstanden wurde, mit den Themen, die sich heute bei der systematischen Untersuchung der Beziehungen zwischen Wirtschaft und Erziehung ergeben, vermittelt eine deutliche Vorstellung von dem Prozeß der gleichzeitigen Ausweitung und Vertiefung, den die Wirtschaftspädagogik in den vergangenen 50 Jahren durchgemacht hat ..."⁶⁾ Von der Methodenlehre für angehende Erzieher wandelte sie sich zu einer Wissenschaft, die allen wirtschaftlichen Erziehungsvorgängen und jeder Tätigkeit zur Ausgestaltung der Wirtschaft nachgeht. Dabei richtet der Forscher sein Augenmerk primär auf den Menschen⁷⁾, der in der und zur Wirtschaft erzogen wird und diese mitformt. "Für die Wirtschaftspädagogik ist daher das pädagogische Geschehen als solches das, was sie interessiert, während seine Einbettung in ökonomische und soziologische Gegebenheiten für sie nur sekundäre Bedeutung hat."⁸⁾ Der pädagogische Akt stellt das Identitätsprinzip dar.

Im Gegensatz dazu steht beispielsweise die "angewandte Wirtschaftspädagogik" Friedrich Felds, die ihr Aufgabengebiet darauf beschränkt, "die in die kaufmännischen und ähnlichen Lebensberufe hineinwachsende Generation unter Beachtung ihrer besonderen Lebensform durch Entfaltung ihrer eigentümlichen Kräfte und Anlagen für ihr Eigen-,

5) Vgl. Löbner, Walther, Hauptergebnisse der Wirtschaftspädagogik und ihre Anwendung in der Berufsschule, in: Die Deutsche Berufsschule 44 (1948). 10, S. 599

6) Abraham, Karl, Die Aufgaben der Vergleichenden Internationalen Wirtschaftspädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 8 (1962). 2, S. 166 f.

7) Vgl. Linke, Werner, Gegenstand und Standort, a.a.O., S. 744

8) Abraham, Karl, Die wirtschaftliche Erziehung als internationales Problem - von Europa aus gesehen, in: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1965, hg. von Karl Abraham u. a., Heidelberg 1965, S. 240

Berufs- und Gemeinschaftsleben heranzubilden ..."9) Feld grenzt seinen Forschungsgegenstand in verschiedener Hinsicht ein. Einmal betrachtet er nur die Erziehung zur Wirtschaft, und zum anderen bezieht er sie ausschließlich auf eine bestimmte Altersgruppe.

Die Umschreibung Friedrich Felds hat nur noch geschichtlichen Wert. Sie wurde exemplarisch herangezogen, um den großen Unterschied zur gegenwärtigen Forschung herauszustellen. Einen vorläufigen Endpunkt bildet die Begriffsbestimmung Alfons Dörschels. Für ihn ist Wirtschaftspädagogik "die angemessene Bezeichnung für eine erziehungswissenschaftliche Disziplin ..., die alle Erziehungs- und Bildungsfragen der wirtschaftenden Menschen in allen wirtschaftlichen Betrieben, Institutionen und Wirtschaftsschulen unter Einschluß aller Altersstufen und beider Geschlechter untersucht"10). Auf sie stützt sich im wesentlichen die Arbeit, da sie nicht nur der normativen, sondern auch der bisher vernachlässigten empirischen Forschungsrichtung Raum bietet. Allerdings wird gerade die Empirie auch den Menschen als Gestalter der Wirtschaft sehen müssen.

Das Forschungsgebiet erstreckt sich somit auf die Frage nach der Erziehung zu der, durch die und in der Wirtschaft sowie deren Gestaltung. Die Empirik nimmt sich der ökonomischen Wirklichkeit unter pädagogischem Aspekt an. Neben dem kaufmännischen Bereich, der hier bevorzugt betrachtet wird, gehören dazu der gewerbliche, hauswirtschaftliche und landwirtschaftliche Sektor. Zusammen ergeben sie die zu erforschende wirtschaftliche Umwelt des Menschen. Die Beschäftigung mit ihr stempelt die Wirtschaftspädagogik zu einer Gegenwarts- und Tatsachenwissenschaft11). Die Wirklichkeitsforschung tritt erst heute, also "nach drei Jahrzehnten der Selbstfundierung" der Wirtschaftspädagogik, stärker hervor12). Sie hebt sich von der Fragestellung

9) Feld, Friedrich, Die Handelsschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin, in: Zeitschrift für Handelsschul-Pädagogik 1 (1929). 1, S. 26

10) Dörschel, Alfons, Einführung in die Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 21

11) Vgl. Linke, Werner, Gegenstand und Standort, a.a.O., S. 749

12) Vgl. Dörschel, Alfons, Wirtschafts- und Sozialpädagogik, in: Wirtschaft und Erziehung 14 (1962). 7, S. 296

der normativen Forschung ab, der es um das "Seinsollende" geht.

2. Das Spannungsverhältnis zwischen Empirie und Normativität

Die empirische und die normative Wirtschaftspädagogik können wohl durch eine Umschreibung gemeinsam erfaßt werden, weisen aber unterschiedliche Ansatz- und Bezugspunkte auf, die hier skizziert werden. Die Empirie erforscht, wie wirtschaftliche Erziehung geschieht und wie der Mensch die Wirtschaft ausgestaltet. Demgegenüber möchte die Normativität erkunden, wie sie zu geschehen hat und wie der Mensch die Wirtschaft formen sollte. Während die Wirtschaft unter empirischem Blickwinkel als Gegebenheit in ihrer Wirkung auf den Menschen untersucht wird, richtet sich der normative Aspekt auf ihre optimale Gestaltung, um den Wirtschaftenden dem Erziehungsziel zuzuführen. Bereits hier zeigt sich, vielleicht noch unscharf, das Spannungsverhältnis zwischen Empirie und Normativität¹³⁾.

Wohl beschäftigt sich die Wissenschaft von der wirtschaftlichen Erziehung mit dem pädagogischen Geschehen in der Wirtschaft, doch bestehen berechtigte Zweifel, ob sie als eine reine Tatsachenwissenschaft auftreten kann. So stellt Joachim Peege fest, daß sie wohl die Gegebenheiten wertindifferent feststellen könne, aber das Ergebnis stets mit dem Blick auf die gewünschte Norm als das zu Geschehende oder als den Wertmaßstab beschreibe. Er kommt im Anschluß an diese Überlegungen zu der Folgerung, daß die Wirtschaftspädagogik eine normative und empirische Wissenschaft zugleich sei¹⁴⁾. Dies zeigt auch der Umstand, daß die erzieherischen Einflüsse der Wirtschaft hinsichtlich der ihnen innewohnenden Bedeutung für die Erziehung des

13) Vgl. Peege, Joachim, Die Wirtschaftspädagogik im Spannungsverhältnis von Empirie und Normativität, in: Wirtschaft und Erziehung 18 (1966). 3, S. 99 - 107

14) Vgl. Peege, Joachim, Politische Bildung, a.a.O., S. 12

Menschen analysiert werden¹⁵⁾.

Werner Linke meldet unter Hinweis auf Joseph Göttler und Friedrich Schlieper Zweifel an, ob eigenständige empirische oder normative Zweige möglich seien¹⁶⁾. Er stützt sich darauf, daß die durch exakte, meist sozialwissenschaftliche Methoden ermittelten Fakten stets der erziehungsphilosophischen und normativen Reflexion bedürfen. Somit stehen die beiden Richtungen nicht nur in einem Spannungsverhältnis, sondern greifen ineinander und ergänzen sich gegenseitig. Nur die theoretisch-isolierende Betrachtung rechtfertigt ihre Sonderung, denn "das empirische und das spekulative Denken lassen sich ... nicht voneinander trennen"¹⁷⁾.

Joachim Peege kennzeichnet Empirie und Normativität, wobei letztere auch erziehungsphilosophische Überlegungen beinhaltet, als die zwei Pole, zwischen denen sich das wirtschaftspädagogische Spannungsfeld erstreckt¹⁸⁾. Die Wissenschaft umschließt sowohl die Beobachtung des erzieherischen Geschehens in der Wirtschaft als auch das Setzen von Zielen, Normen und Prinzipien für das pädagogische Handeln. Weitere Versuche wurden von Adolf Schwarzlose, Hans Lampe, Heinz Lindau und Wolfgang Lempert¹⁹⁾ unternommen, um die Beziehung zwischen den beiden Polen zu definieren. Die Auseinandersetzungen scheinen letztlich

-
- 15) Vgl. Abraham, Karl, Die Weltoffenheit der Wirtschaftspädagogik, in: Der österreichische Betriebswirt, 13 (1963). 2, S. 65
- 16) Vgl. Linke, Werner, Aussage und Deutung in der Pädagogik, Dialektische, hermeneutische und phänomenologische Methodenprobleme, Heidelberg 1966, S. 11 f.
- 17) Linke, Werner, ebenda, S. 142
- 18) Vgl. Peege, Joachim, Die Wirtschaftspädagogik im Spannungsverhältnis, a.a.O., S. 99
- 19) Vgl. Schwarzlose, Adolf, Empirische Forschung in der Wirtschaftspädagogik, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 57 (1961). 10, S. 753 - 768; derselbe, Aufgabe und Art der Tatsachenforschung in der Wirtschaftspädagogik, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 49 (1953). 12, S. 881 - 897; Lampe, Hans, Deskriptive und normative Wirtschaftspädagogik in ihrer Bedeutung für den Handelslehrer, in: Wirtschaft und Erziehung 13 (1961). 10, S. 463 - 468; Lindau, Heinz, Wirtschaftspädagogische Empirie und wirtschaftspädagogische Normativität, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 61 (1965). 10, S. 747 - 758; Lempert, Wolfgang, Grundfragen und Aufgaben der empirischen Forschung im beruflichen Bildungswesen, in: Zeitschrift für Pädagogik 13 (1967). 3, S. 238 - 270

in die Frage zu münden, ob die empirische Methode ohne normativen Bezug möglich ist²⁰⁾, d. h. ob sich der Gedanke einer wertfreien Tatsachenwissenschaft innerhalb der Pädagogik verwirklichen läßt.

Da eine wertfreie Wirklichkeitsforschung nach der hier vertretenen Meinung nicht möglich ist, muß die Wirtschaftspädagogik zur empirischen Sozialforschung Abstand halten, der es oft auf Grund ihrer Forschungsziele möglich ist, ohne religiöse oder weltanschauliche Vorstellungen vom Menschen die Wirklichkeit zu erforschen. Die Erziehungswissenschaft dagegen steht auf einem anderen Standpunkt, da das pädagogische Geschehen in bestimmten Wertordnungen verankert ist. Diese gilt es in die Analyse einzubeziehen. Auf ein besonderes Erschwernis sei hingewiesen. In jeder gegenwärtigen Gesellschaft können mehrere Wertsysteme unterschiedlicher Herkunft bestehen, worauf vor allem der Soziologe Karl Mannheim hingewiesen hat²¹⁾. Die empirische Forschung kommt nicht mit der Anschauung allein aus, sondern muß die Erziehungsziele und -vorstellungen beachten.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß der Wirtschaftspädagoge in der wirtschaftlichen Umwelt eine Gegebenheit und eine Aufgabe sieht. Nach beiden Gesichtspunkten hin untersucht er die Umwelt im Hinblick auf den wirtschaftenden Menschen. Der Empiriker sieht das Individuum, wie es sich mit ihren Einflüssen auseinandersetzt, und wie es diese Umwelt formt. Hier liegen auch die empirisch zu erfassenden und erziehungsrelevanten Tatbestände. Aber es fehlt noch das Fundament, von dem aus die wichtigsten Aufgaben der empirischen Forschung innerhalb der Erziehungswissenschaft zu lösen sind²²⁾. Dieses kann nicht einseitig den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften entnommen werden, die versuchen, "Zusammenhänge zwischen

20) Vgl. Lindau, Heinz, Wirtschaftspädagogische Empirie, a.a.O., S. 751

21) Vgl. Mannheim, Karl zitiert nach Mochida, Eiichi, Vergleichende Darstellung der gegenwärtigen Bildungspolitik in Deutschland und Japan, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/M. 1966, S. 5

22) Vgl. Lempert, Wolfgang, Grundfragen und Aufgaben, a.a.O., S. 239

einzelnen Variablen zu isolieren, sei es durch die Auswahl der Untersuchungsaspekte und -fälle, sei es experimentell²³⁾.

Der empirischen und der normativen Forschung sind unterschiedliche Erkenntnisverfahren gemäß. Die Gegenüberstellung empirisches und geisteswissenschaftliches Vorgehen reicht nicht aus. D. h. die Alternative naturwissenschaftlich-sozialwissenschaftliche und geisteswissenschaftlich-philosophische Erkenntnisgewinnung verspricht keine Lösung. Die Erziehungswissenschaft hat den Menschen mit seinem Wollen in den Mittelpunkt zu stellen. Damit kann nicht ein Kausalzusammenhang zwischen Umwelteinfluß und erziehender Wirkung beim Menschen angenommen werden, wie es die naturwissenschaftliche Betrachtung fordert²⁴⁾. Das mechanisch-funktionale Verhältnis von Ursache und Wirkung wird durch den menschlichen Willen unterbrochen. Welche Beziehung an seine Stelle tritt, bildet für den Pädagogen ein erst noch zu erforschendes Problem. Diesen Mangel im System beklagt unter anderem Joachim Peege: "Woran es in der Wirtschaftspädagogik vor allem noch fehlt, ist das genaue und systematische Studium der den Vorgang des Bildens und Erziehens fördernden und behindernden Einzeltatsachen."²⁵⁾

Schon allein für das Feststellen der Wirkung von Erziehungsmaßnahmen beim Menschen reicht die Deskription nicht aus, weil dabei auch die Auffassung vom Ziel des Erziehens mitwirken muß²⁶⁾. Werner Linke fügt deshalb als Erkenntnismethode die phänomenologische Hermeneutik ein, die "weder auf bloße empirische Erkenntnisse pädagogisch-relevanter Fakten noch auf eine 'reine Wesenserschauung'

23) Vgl. Lempert, Wolfgang, ebenda, S. 240

24) Vgl. gegensätzliche Meinung vertritt Hans Lampe, Grenzen und Möglichkeiten einer normativen Wirtschaftspädagogik, in: Wirtschaft und Erziehung 15 (1963). 10, S. 433

25) Peege, Joachim, Die Wirtschaftspädagogik im Spannungsverhältnis, a.a.O., S. 102

26) Vgl. Urbschat, Fritz, Die Stellung der Wirtschaftspädagogik in der Erziehungswissenschaft, in: Wirtschaft und Erziehung 6 (1954). 12, S. 765 f.

(Ideation)" hinausläuft, sondern sich zwischen objektiver Deskription und wertender Deutung bewegt²⁷⁾. Damit ist ein gangbarer Weg für die empirische Forschungsrichtung vorgezeichnet, der weiteren Ausbau verlangt. Er hebt das Spannungsverhältnis mehr oder weniger auf und steuert einen Ausgleich an.

Das Bestreben, die Beziehung zwischen beiden Forschungszweigen zu klären, wirkt auch auf die Begriffsbildung. Während bisher regelmäßig von Empirie und Normativität als Polen gesprochen wurde, ist der vermittelnde Vorschlag von Friedrich Schlieper erwägenswert. Er möchte von einer "vorwiegend empirischen" und einer "primär normativen" Methode sprechen. Zu diesem Ergebnis kommt er von der Überlegung her, daß Sein und Sinn der Erziehung nicht zu trennen sind. Er hebt das Spannungsverhältnis zwischen beiden auf, da das Wirtschaftsgeschehen und die Wirtschaftsordnung die Normen bereits enthalten, die es somit nur daraus zu deduzieren gilt²⁸⁾. Bei ihm entfällt die Polarität Empirie und Normativität. Dennoch paßt seine Vorstellung in diesen Zusammenhang. Wenn von der empirischen Wirtschaftspädagogik gesprochen wird, dann handelt es sich nach der hier vertretenen Meinung um eine nur "vorwiegend empirische" Forschungsmethode.

Die pädagogischen Tatsachen bedürfen somit einer in die Tiefe gehenden erziehungsphilosophischen Besinnung. Die einfache Beschreibung genügt nicht. Wie diese allerdings im einzelnen erfolgen müßte, darüber stehen noch Untersuchungen aus, die dies vor allem an praktischen Beispielen zeigen sollten. Darin wird sich vermutlich der typische Charakter der Wirtschaftspädagogik als einer Grenzwissenschaft spiegeln. Die neuere Soziologie scheint gleiche Probleme zu haben. Heinrich Fisch gibt hierüber einen allgemeinen Überblick und beschreibt die "prekäre Lage" dieser Wissenschaft, "weil sie aus der Natur des wissen-

27) Vgl. Linke, Werner, Aussage und Deutung, a.a.O., S. 148

28) Vgl. Schlieper, Friedrich, Wesen und Inhalt einer Lehre von der Wirtschaftserziehung, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 48 (1952). 6/7, S. 424

schaftlichen Auftrages heraus ihr Untersuchungsobjekt weder ausschließlich in den Raum der physischen Welt noch in die Welt der Werte und Ideen verlagern kann ..."²⁹⁾. Ihre Lösung dürfte auch für die Wirtschaftspädagogik von Interesse sein. Sie verwendet sog. Methodenkombinationen, die im Anschluß an die vier klassischen Methodengruppen gebildet wurden, wie sie I. M. Bochenski³⁰⁾ herausgearbeitet hat.

Der Grundcharakter einer reinen empirischen Wissenschaft besteht darin, daß aus der Beobachtung heraus auf induktivem Weg allgemeine Erfahrungssätze gewonnen und in einer bestimmten Form systematisiert werden³¹⁾. Auch die Wirtschaftspädagogik verzichtet nicht auf die Sammlung pädagogischer Tatsachen. Bleibt sie aber auf dieser Stufe, d. h. in den Gegebenheiten des wirtschaftlichen Lebens stecken, so vernachlässigt sie "die ins Menschentümlich-Normative gehobene Problemstellung der letzten Zielbestimmungen"³²⁾.

Der Wissenschaftler gewinnt die Theorie der wirtschaftlichen Erziehung nicht aus der Erfahrung, sondern aus der Interpretation des durch Beobachtung gewonnenen Materials. Wie sich nach Nicola Abbagnano die Geschichtswissenschaft nicht im Aufzählen von Fakten aus der Vergangenheit erschöpfen kann, sondern diese Arbeit notwendigerweise zuerst die Klärung gewisser Phänomene bedingt³³⁾, so setzen die wirtschaftspädagogischen Tatsachen bei ihrer Analyse sowohl erzieherische Vorstellungen als auch bekannte Wertsysteme voraus.

Die "vorwiegend empirische" Forschungsrichtung gibt sich

29) Fisch, Heinrich, Methoden der Soziologie, in: Wirtschaft und Erziehung 13 (1961). 3, S. 137

30) Vgl. Bochenski, I. M., Die zeitgenössischen Denkmethoden, 3. Aufl., Bern-München 1965, S. 22 ff.

31) Vgl. Stichwort "Theorie" in: Philosophisches Wörterbuch, hg. von Georg Klaus und Manfred Buhr, Leipzig o. J., S. 566

32) Feld, Friedrich, Die Handelsschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin, a.a.O., S. 27

33) Vgl. Abbagnano, Nicola, Philosophie des menschlichen Konflikts. Eine Einführung in den Existentialismus, in Anlehnung an Wilhelm Dilthey, rde Nr. 43, Hamburg 1957, S. 76

nicht mit jeder empirisch-praktischen Beobachtung zufrieden, da ihr Wissenschaftscharakter darunter leiden müßte. Aus ihrem Fragenkreis scheiden subjektive und persönliche Eindrücke aus, die der wenig kritischen oder systematischen Forschung entspringen. Pädagogische Tatsachen gewinnt nur ein Forschungsprozeß, der methodisch fundiert und zuverlässig durchgeführt ist. Erste Vorstellungen im Bereich der übernationalen Wirtschaftspädagogik bietet das vierte Kapitel. Dazu zählen sowohl eine anerkannte Methodik als auch abgesicherte Begriffe, anerkannte Terminologie und konstruktive Ordnungssysteme. Sie müssen vor allem das spezifisch Pädagogische hervortreten lassen, das nicht im Aneinanderreihen von Tatbeständen gipfelt, sondern das sich in der Begegnung der Wirklichkeit mit den pädagogischen Wertvorstellungen herausbildet. Es kommt demnach weniger auf die Beobachtung als auf das Auswerten der Tatsachen an. Im Mittelpunkt bewegt sich die Analyse des menschlichen Verhaltens auf die Umwelteinflüsse.

Die empirische Wirtschaftspädagogik ist sich stets des aufgezeigten Spannungsverhältnisses und der daraus erwachsenden methodologischen Schwierigkeiten bewußt. Bereits im Stadium der Beobachtung nimmt sie darauf Rücksicht, indem sie die Wertordnungen einbezieht. Demgegenüber vertritt Hans Lampe einen anderen Standpunkt. Nach seiner Meinung ist der Forschungsprozeß durch eine Zweistufigkeit gekennzeichnet. "Zunächst (liefert er) ein getreues Abbild des wirtschaftlichen Alltags" und erst anschließend bei der Interpretation berücksichtigt er die Wertvorstellungen³⁴⁾. Er spricht vom "Wahrbild" des wirtschaftlichen Lebens, das dem ethischen "Sollbild" gegenübersteht.

Seine Ansicht sollte in zweierlei Weise korrigiert werden: Einmal geht es dem Erziehungswissenschaftler nie um ein getreues Abbild der Wirtschaft, sondern er hebt aus dem Erfahrungsobjekt das pädagogisch Wertvolle heraus, das er im Erkenntnisobjekt sammelt. Die Wissenschaft erforscht

34) Vgl. Lampe, Hans, Deskriptive und normative Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 465 f.

vornehmlich die Erziehungsvorgänge, worunter Walther Löbner in erster Linie "alles verantwortungsbewußte Formen des Menschen als Leib-Seele-Geist-Einheit unter wirtschaftlichem ... Bezug" versteht³⁵⁾. Damit verbunden ist stets die Frage nach den Wertvorstellungen. Die empirische Wirtschaftspädagogik Hans Lampes setzt sich deshalb zweitens der Gefahr aus, das pädagogisch Wichtige den Sekundärproblemen Wirtschaft und Gesellschaft zu opfern.

Wenn nicht die Wirtschaft an sich das Forschungsobjekt darstellt, sondern der wirtschaftende Mensch, sind also "Wahr-bild" und "Sollbild" nicht zu trennen. Beide stehen in einem Spannungsverhältnis, indem sie sich auch gegenseitig beeinflussen. Die vorstehenden Abschnitte wollten diesen Umstand näher beschreiben, der in der Wissenschaft noch viel zu wenig erforscht ist. Hier liegt ein Zentralproblem jeder Erziehungswissenschaft. Deshalb ist zusammenfassend festzustellen, daß eine rein empirische Forschungsrichtung auch methodisch nicht möglich ist. Dieses Erkenntnis wird im folgenden berücksichtigt.

3. Der wissenschaftliche Standort der empirischen Wirtschaftspädagogik

Die empirische Wirtschaftspädagogik untersucht, wie die wirtschaftliche Erziehung vor sich geht. Daraus resultiert ihr besonderes Forschungsverfahren, wie es bereits beim Beschreiben des Spannungsverhältnisses zwischen Empirie und Normativität angedeutet wurde. Daneben führt diese Fragestellung nach Fritz Urbschat ferner zu einem erweiterten Erziehungsbegriff und damit zu einem umfassenderen Erkenntnisobjekt³⁶⁾. Auf die beiden Fragen soll in diesem Abschnitt eingegangen werden, da sie eng zusammenhängen. Vor allem muß auf die Gefahr aufmerksam gemacht werden, die der Tatsachenwissenschaft durch eine "Milieutheorie" droht und die bereits bei Hans Lampe auftauchte.

35) Löbner, Walther, Hauptprobleme der Wirtschaftsbildung, a.a.O., S. 221

36) Vgl. Urbschat, Fritz, Die Stellung der Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 765

Die Empirik kann nicht die wirtschaftliche Umwelt als Schwerpunkt ihrer Forschung ansehen, sondern sie hat den wirtschaftenden Menschen zum Ausgangspunkt. Falls sie einen anderen Weg ginge, hörte sie auf, eine Erziehungswissenschaft zu sein und begänne, sich zu einer Umwelt- und Milieutheorie zu entwickeln³⁷⁾. Sie betrachtet aber die Einflüsse, die den Menschen formen können, und die Art und Weise, wie der Mensch die Wirtschaft gestaltet. Die Wirtschaft wird nur im Rahmen der pädagogischen Fragestellung in der empirischen Wirtschaftspädagogik untersucht. Wesentlich für jede Analyse ist die Wahl des Erziehungsbegriffs. Von ihm hängt sowohl die Fragestellung als auch das Erkenntnisverfahren ab.

Seit Friedrich Schneider den funktionalen Erziehungsbegriff zur Grundlage seiner Pädagogik machte³⁸⁾, auf die sich auch Wirtschaftspädagogen beziehen, breitete sich seine Ansicht rasch aus. Das Einführen des Terminus veranlaßte manche Pädagogen, ihn mit der Erweiterung des Forschungsgegenstandes gleichzusetzen. Allerdings gibt es auch Stimmen gegen ihn. Die momentane Lage beschreibt Wolfgang Fischer: "Neben jenen, die der funktionalen Erziehung eine hohe Bedeutung beimessen, sie gar als das fundamentale, ursprüngliche Bildungsgeschehen ausgeben, zu dem bloß ergänzend 'eine absichtliche und planmäßige (pädagogische) Tätigkeit' hinzukommt, stehen andere, die im Gedanken der funktionalen Erziehung ein hölzernes Eisen, einen nicht unbedenklichen Begriff, eine 'hilflose Verlegenheit' erblicken"³⁹⁾ Hier interessiert, ob die empirische Wirtschaftspädagogik die eine oder andere Auslegung verlangt, wie es Karl Abraham andeutet⁴⁰⁾. Das Umschreiben ihres Aufgabenkreises und Standorts zwingt zur Stellungnahme.

37) Vgl. Linke, Werner, Gegenstand und Standort, a.a.O., S. 744

38) Vgl. Schneider, Friedrich, Triebkräfte der Pädagogik der Völker, Salzburg 1947, S. 165 f.

39) Fischer, Wolfgang, Kritische Gedanken zur Theorie der funktionalen Erziehung, in: Beiträge zur Bildung der Person. Alfred Petzelt zum 75. Geburtstag, hg. von Marian Heitger und Wolfgang Fischer, Freiburg i. Br. 1961, S. 101

40) Vgl. Abraham, Karl, Wirtschaftspädagogik. Grundfragen der wirtschaftlichen Erziehung, Heidelberg 1960, S. 53 ff.

Etymologisch gibt das Wort Erziehung sowohl einen Zustand als einen Vorgang wieder. Erziehungsgeschehen und Tätigkeit des Erziehens, wie Johannes Riedel den pädagogischen Ablauf charakterisiert, interessieren den Tatsachenforscher. "Als Vorgang ist (Erziehung) die unablässige Veränderung, die der Mensch im Lauf seines Lebens durch die Auseinandersetzung mit seiner Umwelt ... erfährt. Als Tätigkeit ist (sie) die planmäßige Beeinflussung dieses Veränderungsprozesses durch den Menschen."⁴¹⁾

Durch die Begriffe Vorgang und Tätigkeit führt Johannes Riedel eine Alternative zu den Bezeichnungen funktionale und intentionale Erziehung ein. Beide müssen innerhalb der Wirtschaftspädagogik behandelt werden. Ein Schwergewicht der Forschungsarbeit liegt heute beim Problem der funktionalen Erziehung. Die Beschränkung auf die intentionale Form ist für Abraham ein unzulässiges Verengen des Erkenntnisfeldes.⁴²⁾

Gemeinsame Basis bildet stets die Formung des Menschen durch die an ihn herangetragenen Einflüsse, wie es Johannes Riedel sieht. Nur grenzen die einen die den Erziehungsvorgang auslösenden Maßnahmen auf diejenigen von verantwortungsbewußten Erziehern ein, die anderen verstehen darunter alle Umwelteinflüsse, die auch aus der dinglichen Welt stammen können. Beide Meinungen gehen von den Erziehungsmächten aus und stellen deren Wirkung beim Menschen fest.

So kommt auch Karl Abraham zum Wesen der funktionalen Erziehung: "Das Adjektiv funktional bringt zum Ausdruck, daß das hier gemeinte pädagogische Geschehen dadurch ausgelöst wird, daß der betreffende Mensch aus Gründen, die nicht zufälliger Art sind, sondern sich aus seinen Lebensumständen ergeben, in eine Abhängigkeit von Menschen oder Sachen geraten ist und auf diese Weise geistig geformt

41) Riedel, Johannes, Arbeitspädagogik - Berufspädagogik - Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 359

42) Vgl. Abraham, Karl, Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 47 f.

wird, ohne daß diese Beeinflussung von den Beteiligten bewußt gewollt wird."⁴³⁾ Eine solche Betrachtungsweise verlagert die pädagogische Problematik oft auf die Umwelt und darauf, inwiefern diese erziehend wirken könne. Vielleicht dient es zur Klärung des Sachverhalts, wenn die Sichtweise geändert und der Mensch als Ausgangspunkt genommen wird, wie es der Erziehungswissenschaft gemäß ist. Wolfgang Fischer geht diesen Weg: "Mit dem Titel 'funktionale Erziehung' wird das Insgesamt aller einen Menschen betreffenden und beeinflussenden Vorgänge belegt, denen keine pädagogische Absichten nachgewiesen oder überhaupt zugestanden werden können. In diesem Sinne ist grundsätzlich nichts davon ausgenommen, pädagogisch wirksam werden zu können."⁴⁴⁾

Während Karl Abraham von den Umwelteinflüssen ausgeht, nimmt Wolfgang Fischer den Menschen zum Bezugspunkt. Der eine hängt einer naturwissenschaftlich gefärbten Richtung an, die den Ursachen-Wirkungs-Zusammenhang demonstriert, der andere erkennt das pädagogische Problem im Menschen, auf dessen freie Entscheidung es vor allem ankommt.

Der Erziehungsvorgang beginnt mit dem Sichöffnen des Individuums für die an ihn herantretenden Einflüsse. Die Umwelt, gleichgültig ob Personen oder Sachen, vermag dieses pädagogische Geschehen in Gang zu setzen. Aus der Erfahrung ist unbestreitbar, daß es auch durch die dingliche Welt entfacht werden kann. Als entscheidende Frage schließt sich daran an, "ob nämlich das Ich ... in seiner Haltung und seinem Verhalten von einer ursächlich wirkenden Umwelt ... regiert, geformt wird oder nicht?!"⁴⁵⁾ Falls dies bejaht wird, muß der funktionale Gesichtspunkt eingeführt werden, andernfalls scheint er unbegründet zu sein.

43) Abraham, Karl, ebenda, S. 47

44) Fischer, Wolfgang, Kritische Gedanken, a.a.O., S. 107

45) Fischer, Wolfgang, ebenda, S. 107

Weiterhin kann man nicht bestreiten, daß grundsätzlich alles pädagogisch wirksam werden kann⁴⁶⁾, wenn der einzelne der Beeinflussung zugänglich ist.

Die Theorie der funktionalen Erziehung sieht aber nicht nur die dingliche Umwelt, sondern behauptet gleichzeitig, sie erziehe den Menschen, ohne daß ihm dies bewußt wird. Sie setzt einen kausalen Wirkungszusammenhang zwischen Umwelt und Individuum. Allerdings schließt sie, wie auch Karl Abraham, den Einfluß rein zufälliger Art aus. Auch Friedrich Schlieper gesteht der Sachwelt "durch ihr bloßes Dasein und Sosein, unbeabsichtigt und planlos" das Ingangsetzen des Selbsterziehungsprozesses zu⁴⁷⁾. Dagegen differenziert Alfons Dörschel.

Dörschel spricht der Erziehung erst anthropologisch einen "Sinn für die zu erziehende Person (zu), wenn es in der Begegnung von Mensch zu Mensch, Mensch und Sache zu einem Akt von zentraler pädagogischer Bedeutung kommt"⁴⁸⁾. Diese Begegnung darf nicht nur in einem "äußeren Voneinander-Kennntnisnehmen" bestehen, sondern sie muß "aufgeschlossenes Teilnehmen" bedeuten. Er stellt den Menschen ins Zentrum, auf den die verschiedenen Einflüsse einwirken.

Eine ähnliche Auffassung vertritt Eduard Spranger, der das Gewissen heranzieht. Ihm schreibt er eine besondere Wirkungsweise zu, die sich wesentlich von der eines "Uhrwerkes" unterscheidet. "Man kann viel Stoff an den Zögling heranbringen; aber die innere Zustimmung zu dem, was unter dem Namen des Wahren, Guten und Idealschönen gefordert wird, sie kann man nur herausholen, beleben oder eben erwecken."⁴⁹⁾ Ob Einflüsse den Menschen formen, hängt weniger von ihnen als vom Individuum ab. Jenen kommt nicht an sich erziehende Wirkung zu, sondern erst der Wille des

46) Vgl. Fischer, Wolfgang, ebenda, S. 107

47) Vgl. Schlieper, Friedrich, Das Wesen der Erziehung, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 46 (1950). 3, S. 195

48) Dörschel, Alfons, Arbeit und Beruf, a.a.O., S. 38

49) Spranger, Eduard, Vom Wissenschaftscharakter der Pädagogik, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 58 (1962). 1, S. 8

Menschen gibt ihnen die erziehende Kraft. Das heißt keineswegs, daß sich die Wirtschaftspädagogik nicht jeder Art der Beeinflussung und ihrer verschiedenen Ausformungen annehmen soll. Sie untersucht vielmehr ihre Ursprünge und Ausprägungen, da sie zum Pädagogischen gehören. Vor allem die empirische Forschung findet in der Analyse der Umweltfaktoren ein weites Erkenntnisfeld, das aber im Hinblick auf den Menschen zu betrachten ist.

Der Wille des Menschen, sich den Einflüssen zu öffnen, fand in der Wirtschaftspädagogik noch zu wenig Aufmerksamkeit. Die Allgemeine Erziehungswissenschaft nimmt sich des Willens unter den Bezeichnungen der "Lernfähigkeit, Ansprechbarkeit (Ballauf), Wertempfänglichkeit"⁵⁰⁾ an. Die Fähigkeit des Menschen, auf seine Umwelt zu reagieren, ihr entgegenzutreten, "entzieht sich - wenigstens bis heute - der menschlichen Erkenntnis"⁵¹⁾. Dennoch liegt hierin das eigentlich Pädagogische. Dieses aber vernachlässigt der Erziehungsbegriff Karl Abrahams, der hier nur exemplarisch herangezogen wird: "Alles, was er (Mensch) selbst aus (diesem) inneren Drange heraus tut, und alles, womit andere ihm dabei Hilfe leisten, und alles Geschehen in seiner Umwelt, durch das seine Entscheidungen beeinflußt werden, ist unter dem Gesamtbegriff der Erziehung zusammenzufassen ..." ⁵²⁾

Der Erziehungsvorgang kann entfacht werden durch Umwelteinflüsse und dem Menschen angeborene Antriebe. Die Theorie der wirtschaftlichen Erziehung untersucht somit einerseits die dem Individuum innewohnenden oder endogenen Gestaltungsfaktoren und andererseits die der Umwelt entstammenden oder exogenen Gestaltungsfaktoren, die den Erziehungsvorgang beim Menschen hervorrufen können⁵³⁾. Wenn die Pädagogik ihren Forschungsauftrag erfüllen will, dann darf sie nicht dabei

50) Henz, Hubert, Lehrbuch der systematischen Pädagogik, a.a.O., S. 111

51) Vgl. Bahl, Franz, Die pädagogische Situation und die Gesellschaftsordnung, in: Bildung und Erziehung 6 (1953), S. 273

52) Abraham, Karl, Der Betrieb als Erziehungsfaktor, 2. Aufl., Freiburg i. Br. 1957, S. 14

53) Vgl. Ramseger, Artur, Der Einfluß der Wirtschaftsentwicklung auf die Erziehung, in: Winklers Flügelstift (1958). 3, S. 7

stehenbleiben, "begrifflich die Möglichkeit der Erziehung zu bestimmen", sondern es muß ihr darum sein, das so strukturierte pädagogische Wirkfeld terminologisch (und wesentlich - d. Verf.) zu erfassen⁵⁴⁾. Die in ihm vorhandenen erzieherischen Wirkkräfte können von einer Person, von einer erziehungstragenden Gemeinschaft oder von einer Sache, was natürlich besonders problematisch ist, ausgehen. Allerdings besteht zwischen ihrem Vorhandensein und der formenden Wirkung kein funktionaler Zusammenhang. Jede Umwelt, wie immer auch geprägt, bietet ideelle Gehalte, die sie dem Formungsvorgang zur Verfügung stellt⁵⁵⁾.

Die empirische Wirtschaftspädagogik setzt sich naturgemäß mit der beabsichtigten und unbeabsichtigten Beeinflussung⁵⁶⁾ des Menschen auseinander, die aus dem Bereich des wirtschaftlichen Lebens kommen. Die Erziehungsmächte wirtschaftender Mensch und wirtschaftliche Umwelt besitzen bestimmte Einwirkungsmöglichkeiten auf die Person, die sich zu Erziehungsfaktoren verwandeln können. Die dafür geltenden Gesetze möchte der Erziehungswissenschaftler erforschen. Er orientiert sich am Erziehungsvorgang, der das Identitätsprinzip abgibt und als pädagogischer Akt bezeichnet wird. Der Sinn der Erziehung liegt in der Heranbildung des Menschen zu einem "geistig erschaute Idealbild"⁵⁷⁾, das der Wertordnung entnommen und im wirtschaftenden Menschen und im Wirtschaftsbereich verankert ist. Im ökonomischen Raum findet sich im allgemeinen dieser Maßstab in Form der vorherrschenden "Wirtschaftsgesinnung".

Die Wertordnung findet der Empiriker sowohl im Wirtschaftlichen als im Außerwirtschaftlichen. Dabei kennzeichnet die

54) Vgl. Ecker, Eduard, Voraussetzungen und Elemente einer erziehungswissenschaftlichen Begriffsbildung, Heidelberg 1930, S. 196

55) Vgl. Litt, Theodor, Das Wesen des pädagogischen Denkens, in: Führen und Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems, 4. Aufl., Stuttgart 1949, S. 99

56) Vgl. Linke, Werner, Die "funktionale Erziehung" in der Wirtschaftspädagogik, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 50 (1954). 5, S. 350 f.

57) Vgl. Krasensky, Hans, Der wissenschaftliche Standort der Wirtschaftspädagogik, in: Wirtschaft und Erziehung 7 (1955). 7, S. 463

heutige Gesellschaft, daß sich die wirtschaftlichen Wertvorstellungen im Vergleich zu früheren Kulturen mehr und mehr durchgesetzt haben⁵⁸⁾. Die Erziehungsziele werden in der pluralistischen Gesellschaft eine große Mannigfaltigkeit aufweisen, weil sie von der weltanschaulichen oder religiösen Bindung des einzelnen abhängen. Diejenigen, die auf die Wirtschaft abzielen, können im Verein mit den Nachbarwissenschaften der Wirtschaftspädagogik, z. B. der Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre konkret erfaßt werden. Die Ordnungen der freien Verkehrswirtschaft, der sozialen Marktwirtschaft oder der kollektivistischen Zentralverwaltungswirtschaft bestimmten nicht nur weite Gebiete des gesellschaftlichen und sozialen Lebens, sondern schreiben auch für die Erziehung zur Wirtschaftswelt gewisse Grundprinzipien vor. Ferner drückt sich in ihnen die Wirtschaftsgesinnung der Gesellschaft aus.

Die Wirtschaftspädagogik betrachtet die Einflüsse, die im Menschen eine Höherentwicklung im Sinne der Wertvorstellungen bewirken. Aber auch hemmende Faktoren bedürfen der Untersuchung. Die Trennung beider bereitet Schwierigkeiten, besonders wenn verschiedene Erziehungsziele nebeneinander existieren. Wolfgang Ritzel betont diesen Gesichtspunkt in seiner Begriffsbildung, da nach ihm Erziehung nicht nur bewußtes, sondern auch "an einem verbindlichen Telos orientiertes Tun"⁵⁹⁾ darstellt.

Friedrich Schlieper gelangt zu einem ähnlichen Ergebnis. Er erkennt die Umwelteinflüsse nur soweit als erziehend an, wie sie sittlich positiv sind⁶⁰⁾. Demnach genügt es nicht, daß sie den Anlagen und Kräften des Menschen zur Entfaltung verhelfen. Die empirische Wirtschaftspädagogik nimmt sich, dem hier aufgezeigten Erziehungsbegriff entsprechend, beider Arten der Beeinflussung an.

58) Vgl. Lampe, Hans, Deskriptive und normative Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 463

59) Vgl. Ritzel, Wolfgang, Die Pädagogik und ihre Disziplinen, Stuttgart (1961), S. 3

60) Vgl. Schlieper, Friedrich, zitiert nach Abraham, Karl, Die Bedeutung der begrifflichen Klarheit für die wirtschaftspädagogische Forschung, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 53 (1957). 3, S. 171 (Abraham gibt keine genaue Quelle an.)

Die Erziehungs- und Bildungsvorgänge können den Menschen zur Wirtschaft hinführen, vermögen aber auch den wirtschaftenden Menschen zu beeinflussen. Dabei fragt die empirische Wirtschaftspädagogik, wie die Erziehung gegenwärtig vor sich geht, und wie sie früher geschah. Letzteres beantwortet der historische Forschungszweig. Es stellt aber in der Untersuchung kein zu erörterndes Problem dar. Die hier gewählte Blickrichtung konzentriert sich auf die Gegenwart. Sie kommt nicht zu wertfreien Aussagen, da der pädagogisch Forschende stets den Befund mit der gesetzlichen Norm vergleicht⁶¹⁾. Die Methoden des Erfassens, des Formulierens und des Wertens verlangen eine intensive Behandlung in weiteren Untersuchungen.

Der Wirtschaftspädagoge findet auf diesem Gebiet gegenwärtig noch weitgehend Neuland vor, das unter anderer Fragestellung auch von den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften angegangen wird. Die pädagogische Tatsache stellt nach dem hier Dargelegten keine eindeutig abgegrenzte Erscheinung dar, sondern ein reichlich mit Voraussetzungen belastetes Problem. Für den erzieherischen Akt kommen alle Einflüsse infrage, die dem Menschen begegnen, und denen er sich aufschließt. Er wird stets vollzogen "in einem pädagogischen Feld sozialer, institutionaler, mindestens aber habitualer Art"⁶²⁾.

61) Vgl. Peege, Joachim, Die Wirtschaftspädagogik im Spannungsfeld, a.a.O., S. 99

62) Vgl. Henz, Hubert, Lehrbuch der systematischen Pädagogik, a.a.O., S. 255

II. Die Forschungszweige der empirischen Wirtschafts- pädagogik

1. Die nationale Wirtschaftspädagogik

Die empirische Wirtschaftspädagogik beschränkt sich nicht auf das Erforschen des deutschen Erziehungsfeldes, das wiederum aus verschiedenen Erziehungsgemeinschaften besteht, wie Betrieb, Schule oder Familie, sondern untersucht auch die pädagogischen Verhältnisse in außerdeutschen Bereichen. Allerdings wurde sie der unterschiedlichen Forschungsanliegen noch zu wenig bewußt. Bislang bildete der deutsche Raum den Schwerpunkt, da hier dem Wissenschaftler genügend Probleme gegenübertraten. Gegenwärtig dehnt sich das Untersuchungsgebiet geographisch auf alle Wirtschaftsräume aus, da der Pädagoge erkannte, daß dort ähnliche Fragen vorkommen. Er erforscht diese noch weitgehend unter dem Gesichtspunkt der praktischen Verwertbarkeit. Einzeluntersuchungen liegen bereits in großer Mannigfaltigkeit vor, an systematischen Grundlagen fehlt es noch. Hier möchte die vorliegende Arbeit einen ersten Grundstein setzen, der sich vor allem auf Terminologie, Erkenntnisgegenstand und -methode bezieht.

Die Theorie der wirtschaftlichen Erziehung betrachtete zuerst die Wirtschaft Deutschlands unter pädagogischem Aspekt, um den dringenden Bedürfnissen der Praxis entgegenzukommen und um das Abgrenzen und Fundieren des Forschungsobjektes zu erleichtern. Den meisten Autoren ging es um das Schul- und Unterrichtswesen in Deutschland. Nur wenige drücken dies in Buchtiteln aus. So betonte Wilhelm Schleef im Vorwort seiner Schrift "Problematik und Systematik des kaufmännischen Schulunterrichts" das Eingehen auf die Verhältnisse in Deutschland⁶³⁾, genau wie Hermann Südhof nur das "Berufs- und Fachschulwesen in Deutschland"

63) Vgl. Schleef, Wilhelm, Problematik und Systematik des kaufmännischen Schulunterrichts, Stuttgart 1925, S. III

betrachten wollte⁶⁴⁾. Adolf Ziegler versah das "Handbuch für das kaufmännische Unterrichtswesen" mit dem Zusatz "in Deutschland"⁶⁵⁾. Heute scheint ein so enges Forschungsfeld unbefriedigend zu sein, da die Wissenschaft allen Beziehungen zwischen Wirtschaft und Erziehung nachzugehen hat.

Die in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft gepflegte Auseinandersetzung mit dem Erziehungsgeschehen in anderen Ländern vertiefte die Erkenntnis, "daß Erziehung und Bildung ihren nationalen und staatlichen Ort haben, weit nachdrücklicher als etwa Religion und Kunst"⁶⁶⁾. Dennoch sind die Wirtschaftspädagogen zu sehr den deutschen Problemen verhaftet geblieben, als daß sie die unterschiedliche Ausformung der erzieherischen Wirklichkeit in anderen Ländern in ihre Fragestellung einbezogen hätten. Die empirische Forschungsrichtung muß sich mit allen Wirtschaftsräumen befassen.

Anleitungen vermag sich der Wirtschaftspädagoge vor allem bei Friedrich Schneider zu holen. Wolfgang Brezinka unterstreicht, daß dieser stets seinen Blick über die nationalen Grenzen richtete und damit erst der deutschen Pädagogik die "weltweite" Schau eröffnete⁶⁷⁾. Aber auch in den Schriften über die wirtschaftliche Erziehung finden sich Ansätze. Alfons Dörschel bezieht das Ausland ein und spricht von der wirtschaftsorientierten Pädagogik "im deutschen Raum" beim Untersuchen der geschichtlichen Entwicklung⁶⁸⁾. Gleiches gilt für Walther Löbner, der für "alle Fragenkreise um Wirtschaft und Erziehung ... eine zusammenfassende Deutung unter Berücksichtigung der gesamten Lage eines

64) Vgl. Südhof, Hermann, Das Berufs- und Fachschulwesen in Deutschland. Entwicklung, Aufbau, Arbeit, Frankfurt/M. 1936

65) Handbuch für das kaufmännische Unterrichtswesen in Deutschland, hg. v. Adolf Ziegler, 1. Band, Leipzig 1916

66) Guyer, Walter, Vorwort zu: Erziehungsgedanke und Bildungswesen in der Schweiz, hg. v. Walter Guyer, Frauenfeld-Leipzig 1936, S. 1

67) Vgl. Brezinka, Wolfgang, Einleitung zu: Weltweite Erziehung. Als Festgabe für Friedrich Schneider zum 80. Geburtstag, hg. v. W. Brezinka, Freiburg-Basel-Wien 1961, S. 8

68) Vgl. Dörschel, Alfons, Wirtschaft- und Sozialpädagogik, a.a.O., S. 291

Volkes"⁶⁹⁾ finden will.

Bereits Theodor Franke hielt es für erforderlich, von einer deutschen Wirtschaftspädagogik zu sprechen. Diese sollte nach seiner Meinung untersuchen, "wie die deutsche Jugend am zweckmäßigsten und erfolgreichsten in die gegebene deutsche Wirtschaftsgemeinschaft 'hineingebildet' werden könne"⁷⁰⁾.

Die kleine Auswahl zeigt, wie wenig systematisch die Wissenschaftler beim Erforschen der Erziehungswirklichkeit und im besonderen des Auslandes vorgehen und vorgegangen sind. Vor allem werden sie sich kaum der Problematik bewußt, daß die wirtschaftliche Tatsachenwelt nicht nur eine organisatorische Differenzierung hinsichtlich der Erziehungsträger, sondern auch eine sozialräumliche Gliederung aufweist. Leonhard Froese spricht hier von einzelnen "geokulturellen Räumen"⁷¹⁾. Eine derartige räumliche Differenzierung der "weltumspannenden" Erziehungswirklichkeit versucht dieser Abschnitt, woraus er die Forschungszweige der empirischen Wirtschaftspädagogik ableitet.

Im folgenden sollen erst einige Ansätze aufgezeigt werden, die sich der räumlichen Struktur der erzieherischen Tatsachenwelt annehmen. Allen gemeinsam ist die empirische Blickrichtung, die die gesellschaftlich-geschichtliche Wirklichkeit nach Zeit und Raum untergliedert. Die geographisch-räumliche Unterteilung könnte sich an soziologische bzw. an staatlich-gesellschaftliche Formen anlehnen⁷²⁾. Die hier wiedergegebenen Vorschläge entstammen vor allem der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Sie dienen dem Ziel, für die Wirtschaftspädagogik in sich geschlossene, räumliche Grundformen zu finden.

Unter betont pädagogischem Gesichtswinkel kommt Leonhard

69) Löbner, Walther, Probleme um Wirtschaft und Erziehung in den europäischen Ländern - die deutsche Situation, in: Wirtschaft und Erziehung 3 (1951). 12, S. 545

70) Vgl. Franke, Theodor zitiert nach: Löbner, Walther, Hauptprobleme der Wirtschaftsbildung, a.a.O., S. 223

71) Vgl. Froese, Leonhard, Deutsche Bildungspolitik und Schulreform-Gesetzgebung, in: aus politik und zeitgeschichte B 9/68, (Hamburg 1968), S. 5

72) Vgl. Litt, Theodor, Die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen, in: Litt, Th., Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik, Leipzig-Berlin 1926, S. 40

Froese zu den Bezeichnungen "Erziehungsraum"⁷³⁾ für eine solche Einheit, die sich nach Wilhelm Roessler bestimmt "als Handlungsraum, als 'lebendiges Ganzes', dessen Glieder sich vornehmlich durch Sprache und Sitte zu einem gemeinsamen Geistesleben"⁷⁴⁾ geeint haben. Wilhelm Flitner spricht von "Erziehungswelt", die er als eine Abstraktion ansieht, "denn dieses Wirkliche ist in alle übrige Lebenswirklichkeit hineingeschmolzen und nur im Begriff abzugrenzen ..."⁷⁵⁾. Sie stellt ein "politisch einheitlich regiertes Gebiet" dar⁷⁶⁾, das als eine Kultur- und damit auch Erziehungsgemeinschaft erscheint. Darin bildet sich ein einheitlich strukturiertes Erziehungswesen aus, dessen Grundzüge die Pädagogik freilegt.

Im folgenden wird der Begriff der Wirtschaftsgemeinschaft verwendet, selbst angesichts des Umstandes, daß dieser Terminus bereits in anderem Zusammenhang vorkommt. Sie lehnt sich damit an Hubert Henz an, der in der "Gemeinschaft" einen adäquaten Ausdruck für die Erziehungswissenschaft sieht⁷⁷⁾. So sprechen etwa die Pädagogen bei Betrieb, Schule, Klasse oder Familie von Erziehungsgemeinschaften, die sie dann als Betriebs-, Schul-, Klassen- oder Familiengemeinschaften näher charakterisieren. Diese Gemeinschaften erhalten durch das Bestimmungswort eine genaue Beschreibung und Zuordnung.

Weniger gebräuchlich ist in diesem Zusammenhang der Ausdruck Wirtschaftsgemeinschaft. In jüngster Zeit verwendete man ihn für übernationale staatliche Zusammenschlüsse auf wirtschaftlichem Gebiet. Während Adolph Geck das Erkenntnisobjekt der Wirtschaftspädagogik in der Wirtschaftssphäre

73) Vgl. Froese, Leonhard, Vergleichende Pädagogik, in: Pädagogisches Lexikon, hg. von Groothoff, Hans-Hermann und Stallmann, Martin, Stuttgart 1961, Sp. 695

74) Vgl. Roessler, Wilhelm, Die Erziehungswissenschaft. Versuch einer Standortbestimmung, in: Bildung und Erziehung, 16 (1963), S. 455

75) Vgl. Flitner, Wilhelm zitiert nach: Schäfer, Max, Standortprobleme der Wirtschaftspädagogik, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 56 (1960). 9, S. 667

76) Vgl. Flitner, Wilhelm, Der Standort der Erziehungswissenschaft. Eine Studie über die Sozialfunktion der Wissenschaften und die Pädagogik, Hannover 1964, S. 24

77) Vgl. Henz, Hubert, Lehrbuch der systematischen Pädagogik, a.a.O., S. 12 und 17 (in Anlehnung an Ernst Kriek, F. Schneider u. a.)

erkannte⁷⁸⁾, soll hier von der Wirtschaftsgemeinschaft gesprochen werden. Das Einführen des Begriffs gilt es nun, im besonderen mit dem Adjektiv national in Verbindung, zu rechtfertigen.

Zuerst wird auf die ursprüngliche Bedeutung von "Gemeinschaft" zurückgegriffen, die dann sinngemäß ins Pädagogische zu übertragen ist. Als Gemeinschaft ist ein Sozialverhältnis bzw. eine Verbundenheit von Menschen zu sehen, zwischen denen bestimmte Übereinstimmungen herrschen, die somit Gemeinsamkeiten aufweisen⁷⁹⁾. In der Blutgemeinschaft, Erlebnisgemeinschaft und Tradition erkennt Heinrich von der Gablentz Bindungsformen⁸⁰⁾. Daneben können auch gesellschaftliche und wirtschaftliche Umstände den Zusammenhalt garantieren⁸¹⁾. Theodor Geiger wiederum ist der Ansicht, sie beruhe "auf einer psychischen Grundtatsache, die kausaler Erklärung unzugänglich und nur phänomenologisch erfaßbar (sei)"⁸²⁾.

Die Wirtschaftsgemeinschaft kann demnach auf der Ebene des Landes entstehen und umschließt so die Erziehungsgemeinschaften Betrieb, Schule oder Familie. Um sie von diesen deutlich abzuheben, sollte ein passendes Adjektiv ihren Wesenszug wiedergeben. Sie ist als eine umfassende Lebensform zu verstehen, die einen Ausschnitt aus der Erziehungswirklichkeit ausmacht.

Die gewählte Grundform Wirtschaftsgemeinschaft kann den Erfordernissen der empirischen Wirtschaftspädagogik noch nicht genügen. Ihr geht es nämlich darum, einen räumlich abge-

78) Vgl. Geck, Adolph L. H., Zur Grundlegung der Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 146

79) Vgl. dazu vor allem: Stichwort "Gemeinschaft" in: Philosophisches Wörterbuch, hg. v. Gg. Klaus u. M. Buhr, a.a.O., S. 209; Specht, Karl Gustav, Gemeinschaft, in: Handwörterbuch der Sozialwissenschaften, 4. Band, Stuttgart-Tübingen-Göttingen 1965, S. 329 - 331

80) Gablentz, Otto, Heinrich von der, Gesellschaft, in: Staat und Politik, hg. v. Ernst Fraenkel u. a., Das Fischer Lexikon, 2. Band, Frankfurt/M., S. 89

81) Vgl. Stichwort "Gemeinschaft", in: Philosophisches Wörterbuch, hg. v. Gg. Klaus und M. Buhr, a.a.O., S. 209

82) Geiger, Theodor, Gemeinschaft, in: Handwörterbuch der Soziologie, hg. v. Alfred Vierkant, Stuttgart 1931, S. 176

grenzten Ausschnitt aus der Erziehungswirklichkeit zu gewinnen, der eine gewisse Unterschiedlichkeit gegenüber anderen aufweist. Dabei soll in der Namensgebung die bisherige pädagogische Terminologie in etwa beibehalten werden. Solche Kriterien erschweren naturgemäß das Vorgehen.

Zunächst sollte die räumliche Ausdehnung einer derartigen Einheit festgelegt werden, bevor ein endgültiger Terminus vorgeschlagen und mit Inhalt versehen wird. Hinweisè hierfür vermag z. B. die Wirtschaftspolitik zu geben, deren Betrachtung sich einmal auf einen Staatsraum, zum anderen aber auch auf mehrere Länder oder innerhalb der staatlichen Grenzen auf eine Region oder Gemeinde richten kann⁸³⁾. Die Pädagogik wiederum erkennt im Anschluß daran Erziehungsgemeinschaften verschiedener Größe und unterschiedlicher räumlicher Struktur. Während die Wirtschaftspolitik von Staatsräumen ausgeht, sollte die Pädagogik nach einem für sie geeigneten Begriff suchen. Mit dem Terminus Staat bezeichnet der Erziehungswissenschaftler meist eine Instanz, die ins Erziehungsgeschehen fördernd oder lenkend eingreift.

Dem Forscher empfiehlt sich der Rückgriff auf das Phänomen Nation. Wohl ist der Wesensgehalt des Ausdrucks in seiner Geschichte mehrdeutig, doch scheint hier seine Verwendung im heute verstandenen Sinn zweckmäßig. Er läßt sich allgemein nach zwei Richtungen auslegen. Die eine weist ihm die Bedeutung von Staat und Staatsvolk zu, die andere die des Trägers einer spezifischen Kulturgestalt⁸⁴⁾. Daher rührt auch die Unterscheidung zwischen Staats- und Kulturnation.

Unter dem Nationalsozialismus sollten beide den deutschen Nationalstaat bilden helfen, der sich sowohl auf die geistige Überlieferung als auf die Staatsmacht stützen wollte. In die deutsche Pädagogik drangen damals die Bezeichnungen Nationalpädagogik sowie nationale Erziehung und Schule ein⁸⁵⁾.

83) Vgl. Giersch, Herbert, Allgemeine Wirtschaftspolitik. Grundlagen, 1. Band, Wiesbaden 1960, S. 17

84) Vgl. Monzel, Nikolaus, "Nation", in: Staatslexikon. Recht-Wirtschaft-Gesellschaft, 5. Band, 6. Aufl., Freiburg 1960, Sp. 885

85) Vgl. Mayer, H., Nationalpädagogik und nationale Erziehung, in: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, 2. Band, Freiburg 1932, Sp. 452 f.

Vielleicht wäre in einer Dogmengeschichte besser von deutschem "Nationalismus und von nationalistischen Tendenzen in der Erziehung" zu sprechen, wie es Franz Pöggeler vorschlägt⁸⁶⁾. Gegenwärtig mühen sich Erziehungswissenschaftler wie Pöggeler ab, den häufig mißbrauchten Begriff wiederum in die Theorie einzubeziehen. Sie gehen von den beiden ursprünglichen Sinngebungen aus, versuchen den Ausdruck wissenschaftlich zu verankern und seinen Standort in der Begriffspyramide zu sichern.

Während sich die erziehungsphilosophisch-normative Forschungsrichtung der Nation als Träger einer spezifischen Kulturgestalt oder eines eigenen Kulturgutes annimmt, sollte die "vorwiegend empirische" Wissenschaft die tatsächliche Ausprägung der Nation als räumlichen Bereich der historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit sehen. Hier tritt die Nation stets mit dem Staat in Berührung, was nicht selten zur Identifizierung beider führte⁸⁷⁾. Sie scheint nur im sog. Nationalstaat vorzuliegen, bei dem sich aus wissenschaftstheoretischen Überlegungen heraus ebenfalls eine Scheidung beider empfiehlt. Ihr Verhältnis zueinander braucht hier nicht allgemeingültig geklärt zu werden. Nur auf eine Erscheinung sei kurz hingewiesen, auf die der Pädagoge achten muß.

Eugen Lemberg bezeichnet sie als den "Mechanismus der Nationbildung"⁸⁸⁾. Vor allem bei einer genetisch-dynamischen Analyse im Rahmen der Feldforschung kann sie von Bedeutung sein. Dem Staat wohnt die nationbildende Kraft inne, die besagt, daß jeder Staat zur Nation tendiert, und umgekehrt, "jede Nation nach ihrem Staat als ihrer natürlichen Ergänzung und Erfüllung" drängt⁸⁹⁾. Der Pädagoge

86) Vgl. Pöggeler, F(ranz), Nation, nationale Erziehung, in: Lexikon der Pädagogik, 3. Band, Freiburg 1954, Sp. 605 f.

87) Vgl. Heydte, Friedrich August von der, Gestaltungsbereiche der Gesellschaft: Staat, in: Handbuch der Soziologie, hg. v. W. Ziegenfuß, Stuttgart 1956, S. 948

88) Vgl. Lemberg, Eugen, Nation und Nationalismus, in: aus politik und zeitgeschichte, B 31/67, (Hamburg 1967), S. 14

89) Vgl. Heydte, Friedrich August von der, Gestaltungsbereiche der Gesellschaft, a.a.O., S. 947

schließt daraus, daß Nationen nicht unveränderliche Gebilde sind, sondern im Laufe der Zeit auch in ihrer räumlichen Ausdehnung variieren.

Franz Ronneberger nimmt sich ebenfalls des Verhältnisses zwischen beiden an. Er kommt zu ähnlichem Ergebnis: Das nationale Prinzip ist tief im politischen Bewußtsein verwurzelt und widersetzt "sich der Ablösung durch andere Ordnungs- und Gliederungsprinzipien"⁹⁰⁾. Außerdem spricht er der Nation einen sozialen Charakter zu, da sie eine "umfassende Wirksamkeit in verschiedenen Lebensbereichen" zeigt⁹¹⁾.

Diese Überlegungen müssen in den Dienst der Begriffsbildung gestellt werden. Innerhalb der gesellschaftlichen Wirklichkeit umschreibt der Terminus "Nation" eine Struktur- und Entwicklungsform der menschlichen Gesellschaft, die als "Gemeinschaft des wirtschaftlichen Lebens, des Territoriums, der Sprache und Kultur in Erscheinung tritt"⁹²⁾. Natürlich können dieser Umschreibung andere entgegengehalten werden. Die hier angeführte Definition scheint für den verfolgten Zweck den Vorzug zu besitzen, die Nation auch mit der wirtschaftlichen Gemeinschaft zu verbinden. Ihr können somit ein organisch gewachsener Wirtschaftsraum und eine geschlossene Wirtschaftsgemeinschaft zugerechnet werden.

Demgegenüber etwa stützt Franz Pöggeler seinen Begriff Nation auf den Staat und auf die "auf ihn hinstrebende Gemeinschaft von Menschen mit relativ gleicher Kultur (Sprache, Schrifttum, Denkart)", die durch Volkstum und Geschichte bedingt ist⁹³⁾.

Dieser einheitlich gestaltete Wirtschaftsraum bzw. die in sich geschlossene Wirtschaftsgemeinschaft auf der Basis einer Nation stellt das räumlich strukturierte

90) Vgl. Ronneberger, Franz, Nationale Integration als Ergebnis von Sozialisations-, Enkulturations- und Personalisationsprozessen, in: Der Mensch als soziales und personales Wesen, hg. v. G. Wurzbacher, Stuttgart 1963, S. 225

91) Vgl. Ronneberger, Franz, ebenda, S. 232

92) Vgl. Stichwort "Nation" in: Philosophisches Wörterbuch, hg. v. G. Klaus und M. Buhr, a.a.O., S. 370

93) Vgl. Pöggeler, Franz, Nation, nationale Erziehung, a.a.O., Sp. 603

Forschungsobjekt der empirischen Wirtschaftspädagogik dar. Sie prägt die darin lebende Menschengruppe durch ihr Sosein und erfährt wiederum durch diese Gemeinschaft ihre Formung. Die Bewohner drängen die nationale Wirtschaftsgemeinschaft zu einer spezifischen Ausgestaltung, die in der arbeitsteiligen Wirtschaftsorganisation manifestiert wird. Die Nation schafft sich eine ihr gemäße Wirtschaftsgemeinschaft, die sie von anderen abhebt, ähnlich wie dies Sprache, Abstammung, Geschichte oder Religion bewirken. Der Lebensbereich Wirtschaft gehört ihrem Gesamtkulturgefüge an und gibt diesem wiederum eine besondere Form.

Zusammenfassend darf eine innige Interdependenz zwischen Nation und Wirtschaft festgestellt werden. Beide beeinflussen sich gegenseitig, was wohl Friedrich Schneider veranlaßte, auch die Erziehungswirklichkeit in die Betrachtung einzubeziehen: "Wenn sich die Wirtschaft eines Volkes von der anderer Völker unterscheidet, also ihre nationale Eigenart hat, dann muß dadurch auch die nationale Verschiedenheit der Pädagogik der einzelnen Völker mitbegründet werden."⁹⁴⁾

Franz Ronneberger sieht die Rolle der Nation ähnlich. Nach seiner Meinung wirkt sie "polarisierend, zielrichtend, wertordnend auf die Gesellschaft"⁹⁵⁾. Er erkennt ihre tiefgehende Bedeutung, die auch auf ökonomisches Gebiet zu übertragen ist: "Die Nation wirkt durch die von ihr geschaffenen und ihr dienenden Großverbände und Großorganisationen hindurch bis zum letzten Mann, den sie vermittelt, aber auch unvermittelt ergreift."⁹⁶⁾

Die nationale Wirtschaftsgemeinschaft bedeutet nicht nur eine gefühlte und erlebte, sondern auch eine gewußte und gewollte Einheit⁹⁷⁾. Da der Nation meist auch politische

94) Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 162

95) Vgl. Ronneberger, Franz, Nationale Integration, a.a.O., S. 227

96) Ronneberger, Franz, ebenda, S. 227

97) Vgl. Heydte, Friedrich August von der, Gestaltungsbereiche der Gesellschaft, a.a.O., S. 946

Souveränität zukommt⁹⁸⁾, vermag sie ihren wirtschaftlichen Lebensbezirk durch obrigkeitliche Maßnahmen zu gestalten. Sie bestehen vor allem in der Wirtschafts- und Kulturpolitik, aber auch in der Rechtsetzung. Die Wirtschaftsgemeinschaft ordnet sich dadurch dem geistig-politischen Leben der nationalen Einheit unter. Eugen Lemberg erkennt in diesem Zusammenhang dem Staat "eine nationbildende Rolle" zu⁹⁹⁾, wozu auch die von allen Mitgliedern akzeptierte Bemühung der Staatsführung gehört, die nationale Wirtschaftsgemeinschaft direkt oder indirekt zu beeinflussen.

Die staatlichen Maßnahmen gewährleisten das Zusammenwachsen zu einer Wirtschaftsgemeinschaft, die unter anderem ein einheitliches Rechts- und Geldwesen, eine Zentralisierung der Verwaltung oder eine Verdichtung der Verkehrswege mit sich bringt, sowie die einheitliche Ordnung des wirtschaftlichen Schul- und Bildungswesens fördern¹⁰⁰⁾. Je nach der Art der Staatsführung können innerhalb des nationalen Bereichs örtliche oder regionale Sonderformen auftreten. So etwa in föderalistisch aufgebauten Staaten wie den USA, von denen James Conant schreibt: "Trotzdem ist dieses Erziehungswesen - besonders im Vergleich zu anderen Ländern - einheitlich aufgebaut, und all seine verschiedenartigen Erscheinungsformen sind überzeugend nach dem gleichen Erziehungsgrundsatz geprägt."¹⁰¹⁾

Der wirtschaftende Mensch gehört dem nationalen ökonomischen Lebensbereich als Produzent oder Konsument, als aktiv oder passiv am Wirtschaftsleben Beteiligter an. Besonders in den modernen Industriestaaten kann er sich nicht aus diesem nationalen Wirtschaftsleben lösen, da er in seiner Spezialisierung auf sich gestellt nicht lebensfähig ist. Die so gebildete Lebensgemeinschaft wird Träger eigentümlicher Wertvorstellungen, durch die sie sich von anderen Wirtschaftsgemeinschaften unterscheidet. Das lang-

98) Vgl. Pöggeler, Franz, Nation, nationale Erziehung, a.a.O., Sp. 603

99) Vgl. Lemberg, Eugen, Nation und Nationalismus, a.a.O., S. 13

100) Vgl. Monzel, Nikolaus, Nation, a.a.O., Sp. 889

101) Conant, James B., Probleme der heutigen amerikanischen Erziehung, in: Wissenschaft und Bildung. Vorträge der Berliner Hochschultage vom Januar 1963, hg. v. H. Meschkowski, Weinheim 1963, S. 190

jährige Zusammenstehen in einer solchen schafft weitgehende Gleichartigkeit im Denken und im Wertempfinden¹⁰²⁾. Der Kulturbereich und die Erziehungswirklichkeit "Wirtschaft" nehmen ein nationales Gepräge an. Die Gemeinschaft identifiziert sich mit dem so entstandenen Welt- und Gesellschaftsbild, aus dem ihre Werte- und Normensysteme hervorgehen¹⁰³⁾.

Nicht nur die in einem solchen Wirklichkeitsbereich lebenden Menschen werden relativ einheitlich geformt. Auch die in ihm wirkenden Gemeinschaften, wie Wirtschaftsbetrieb, Wirtschaftsschule oder Familie, unterliegen diesem Einfluß. Franz Ronneberger bestätigte dies aus der Sicht der Sozialwissenschaften: Das Wesen der Nation besteht "in der Verspannung der primären Beziehungen und Gruppen in ein durch die Nation als sekundäre Gruppe gegebenes hochwertiges System umfassender Zuständigkeit und Zuordnung"¹⁰⁴⁾. Dafür muß ein Begriff gefunden werden. Es bietet sich der der "nationalen Wirtschaftsgemeinschaft" an, die alle Erziehungsgemeinschaften in einem nationalen Wirtschaftsraum einschließt.

Ähnliche Meinungen liegen bereits vor. Heinrich Abel spricht von einem "nationalen pädagogischen System"¹⁰⁵⁾. Dieses bezieht er auch auf den Bereich der wirtschaftlichen Erziehung. Wolfgang Lempert und Heinrich Ebel kommen zur Bezeichnung "nationales Ausbildungssystem"¹⁰⁶⁾. Auf der Basis der Nation weisen sowohl das wirtschaftspädagogische Denken als auch die wirtschaftspädagogische Wirklichkeit ihre nationaltypische Eigenart auf, die auf

102) Vgl. Monzel, Nikolaus, Nation, a.a.O., Sp. 886

103) Vgl. Lemberg, Eugen, Nation und Nationalismus, in: aus politik und zeitgeschichte, B 32/67, (Hamburg 1967), S. 12

104) Ronneberger, Franz, Nationale Integration, a.a.O., S. 227

105) Vgl. Abel, Heinrich, Die Bedeutung der vergleichenden Erziehungswissenschaft für die Berufspädagogik, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 58 (1962). 4, S. 246

106) Vgl. Lempert, Wolfgang und Ebel, Heinrich, Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg. Grundlagen für die Bemessung des Zeitraumes der Ausbildung bis zum Facharbeiterniveau, Freiburg i. Br. (1965), S. 202

bestimmen, noch zu erforschenden Triebkräften ruht¹⁰⁷⁾.

Das wirtschaftliche Erziehungsfeld findet im Bereich einer Nation die räumliche Gliederung in Einheiten, in denen sich ein individuelles Wirtschaftsleben auf der Grundlage einer Wirtschaftsgemeinschaft entwickelt. Solche Gebilde sind sowohl geographisch als auch historisch abgegrenzte Formen.

Der Begriff Nation stellt einen Bezug zu einer "wie auch immer gearteten politischen Organisationsform" her¹⁰⁸⁾. Als geschichtlich-historisch und geographisch-räumlich strukturiertes Gebilde erfährt sie über längere Zeiträume hinweg Änderungen. Selbst das Kriterium für die Integration unterliegt Wandlungen. Während früher in erster Linie Sprache und Abstammung als konstituierende Elemente aufgefaßt wurden, scheinen heute mehr und mehr Staatsangehörigkeit sowie Kulturgemeinschaft, die auch den Bereich Wirtschaft umschließt, an ihre Stelle zu treten. Diese Tatsache bestimmt die Forschungsarbeit des Wirtschaftspädagogen. Die Gestaltungsfaktoren Sprache, Abstammung und Rasse wurden durch die des Zusammengehörigkeitsgefühls und des gemeinsamen Lebens abgelöst. Bereits 1942 erwähnt das Deutsche Fremdwörterbuch, daß sich seit der Mitte des 19. Jahrhunderts die politische Bedeutung des Begriffs Nation gegenüber der nichtpolitischen durchzusetzen begann¹⁰⁹⁾, was die gegenwärtige Literatur bestätigt.

Unter diesen Voraussetzungen umfaßt die Nation ein bestimmtes Gebiet, in dem eine Gemeinschaft von Menschen durch einen Staat zu einer festen Einheit zusammengefügt wird. Sie entwickelt unter anderem ein ökonomisches Eigenleben, das innerhalb einer nationalen Wirtschaftsgemeinschaft

107) Vgl. Schneider, Friedrich, Nationalcharakter und Erziehung, in: Lexikon der Pädagogik, 3. Band, Freiburg i. Br. 1954, Sp. 606

108) Vgl. Conze, Werner, Die deutsche Nation. Ergebnis der Geschichte, Göttingen 1963, S. 9

109) Vgl. Stichwort "Nation" in: Deutsches Fremdwörterbuch, 2. Band, hg. v. Hans Schulz und Otto Basler, Berlin 1942, S. 177

abläuft¹¹⁰⁾.

Das so strukturierte Forschungsfeld der empirischen Wirtschaftspädagogik muß systematisch untersucht werden. Ein erster Schritt besteht in der Klärung von terminologischen und standorttheoretischen Fragen. Hier wurden die Begriffe der nationalen Wirtschaftsgemeinschaft sowie des nationalen Wirtschaftsraumes eingeführt. Sie füllen eine im Begriffssystem vorhandene Lücke, indem sie die wirtschaftspädagogische Wirklichkeit räumlich und historisch kennzeichnen. Das ökonomische Erziehungsfeld, das eine weltweite Ausdehnung besitzt, muß räumlich untergliedert werden. Ausgangspunkt für die hier vorgenommene Einteilung ist die Nation.

Die Gliederung des Erziehungsfeldes in nationale Einheiten sollte sich auch in der Terminologie niederschlagen. Der Zweig der wirtschaftspädagogischen Tatsachenforschung, der von der deutschen Wirtschaftsgemeinschaft handelt, wird als nationale Wirtschaftspädagogik bezeichnet. Ihr Forschungsobjekt umschließt somit die empirische Untersuchung der Erziehung zu der und in der deutschen Wirtschaftsgemeinschaft sowie die Ausgestaltung dieser. Sie stützt sich auf Beobachtung und Beschreibung, Deutung und Vergleich, die als typische Erkenntnisverfahren der Empirik zu gelten haben.

Dem nationalen Zweig steht ein anderer gegenüber, der alle anderen nationalen Erziehungsfelder, oft auch unter Ein-schluß des deutschen Wirtschaftsraumes, untersucht. Auf ihn verlagert sich heute mehr und mehr das Forschungsinteresse. Er wird gegenwärtig unter der Bezeichnung "Vergleichende Wirtschaftspädagogik" behandelt. Dieser Terminus scheint aber unglücklich gewählt zu sein, was der folgende Abschnitt beweisen möchte, und weshalb die Arbeit schließlich einen neuen Begriff einführt.

Die wachsende Zahl der empirischen Untersuchungen erfordert

110) Vgl. Gaudig, Hugo, Schule und Berufsarbeit, in: Arbeitskunde, Grundlagen, Bedingungen und Ziele der wirtschaftlichen Arbeit, hg. v. J. Riedel, Leipzig-Berlin 1926, S. 260 f. Er spricht dort bereits vom nationalen Wirtschaftsleben, Arbeitsleben und Berufsleben.

eine solche Aufteilung. In den beiden hier entworfenen Forschungszweigen stehen nicht nur unterschiedliche nationale Erziehungsfelder zur Untersuchung an, sondern diese Zweige verlangen verschiedene Erkenntnisverfahren. Auf das Problem geht die Arbeit im besonderen ein. Die Trennung der beiden Forschungsrichtungen wirkt auf die Terminologie. Die eine Richtung wird als nationale, die andere als übernationale Wirtschaftspädagogik bezeichnet. Eine Begründung für den letzten Begriff folgt im nächsten Abschnitt.

Die beiden Zweige der empirischen Wirtschaftspädagogik widmen sich betont der institutionellen Ordnung der wirtschaftlichen Erziehung im Sinne Karl Abrahams¹¹¹⁾. Sie untersuchen vor allem die Einrichtungen, die den Menschen auf das Leben in der nationalen Wirtschaftsgemeinschaft vorbereiten, und in denen er sich als Glied der Wirtschaftsgemeinschaft bewegt. Wirtschaftsschule und -betrieb stehen als ihre Haupttypen. Auch andere Formen, wie Familiengemeinschaft u. a. gehören dazu. Neben den Fragen nach dem äußeren Aufbau spielen diejenigen eine Rolle, die sich mit der Beeinflussung des Menschen durch die Wirtschaft beschäftigen.

Die empirische Wirtschaftspädagogik darf aber nicht von der erziehungsphilosophisch-normativen Richtung isoliert werden, da erstere auch einen Ausgangspunkt "in dem industriellen, technisch und wirtschaftlich orientierten Geistesleben (hat)"¹¹²⁾. Das erziehungsrelevante Wirtschaftsgeschehen und die wirtschaftlichen Erziehungseinrichtungen liefern beiden das "Rohmaterial". Dieser Umstand veranlaßte Aloys Fischer, zu behaupten, die erklärende und die verstehende Interpretation würden sich immer weiter verwischen, wie er es für die Soziologie festgestellt hatte¹¹³⁾.

111) Vgl. Abraham, Karl, Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 118 ff.

112) Vgl. Feld, Friedrich, Die Handelsschulpädagogik, a.a.O., S. 22

113) Vgl. Fischer, Aloys, Die psychischen Wirkungen der menschlichen Umwelt, in: Arbeitskunde, Grundlagen, Bedingungen und Ziele der wirtschaftlichen Arbeit, hg. von J. Riedel, Leipzig und Berlin 1925, S. 151

Beide Forschungsrichtungen gehen von der Tatsachenwelt aus, nur daß sie der Untersuchung unterschiedliche Ziele geben. Die Empirik basiert bewußt auf den Erkenntnissen der Erziehungswissenschaft und übernimmt von dort, was für ihr Forschen wichtig ist.

Der normative Zweig, der sich demgegenüber bevorzugt mit der Bedeutung der wirtschaftlichen Erziehung für den Aufbau der Persönlichkeit beschäftigt¹¹⁴⁾, liefert Erkenntnisse für die erklärende und deutende Interpretation der wirtschaftlichen Umwelt bezüglich ihrer erziehlichen Wirkung auf den Menschen. Das bereits erwähnte Verfahren der phänomenologischen Hermeneutik oder der phänomenologischen Deskription¹¹⁵⁾ eignet sich für dieses Vorgehen. Es stellt die enge Bindung der Empirik zur Normativität her. Die Realtypen der Wirtschaftsgemeinschaften mit ihren Erziehungseinrichtungen sind Ausdruck der Werte- und Normenvorstellungen ihrer Glieder. Sie wiederum beeinflussen den wirtschaftenden Menschen, der sich in ihnen bewegt.

Besonders das Verhältnis von Empirie und Normativität rechtfertigt die Trennung in nationale und übernationale Wirtschaftspädagogik. Die Erziehungswirklichkeit kann nicht mit der rein beschreibenden Methode erfaßt werden. Wäre dies der Fall, so würden sich beide nicht im Forschungsverfahren unterscheiden, und die Theorie könnte ohne ihre Scheidung auskommen. Das entscheidende Problem besteht demnach darin, die Erziehungswirklichkeit in Wirtschaftsgemeinschaften individueller Ausprägung und Wertordnung zu analysieren und zu deuten. Jede nationale Wirtschaftsgemeinschaft hat ihre besonderen Triebkräfte und Gestaltungsfaktoren, die zu berücksichtigen sind. Während die Empirie in Deutschland weitgehend von ihnen absehen konnte, liegen darin die Hauptprobleme der übernationalen Forschung.

Deshalb lassen sich die Erkenntnisse des Abschnitts dahin zusammenfassen, daß die räumlich-geographische Strukturie-

114) Vgl. Abraham, Karl, Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 60 ff.

115) Vgl. Bahl, Franz, Die pädagogische Situation und die Gesellschaftsordnung, a.a.O., S. 273

rung der Erziehungswirklichkeit wissenschaftlich fruchtbar auf der Basis der Nation erfolgen kann. Die nationale Wirtschaftsgemeinschaft als Ergebnis eines solchen Vorgehens bildet stets die Stätte des pädagogischen Handelns und der Erziehungsvorgänge. Sie weist gegenüber anderen nationalen Wirtschaftsgemeinschaften Besonderheiten auf, die nicht nur durch Beobachtungen festgestellt werden, sondern die auch in den entsprechenden nationalen Wertordnungen ihre Eigenart finden. Die empirische Forschung, die sich mit der deutschen Wirtschaftsgemeinschaft beschäftigt, hat ganz andere Probleme zu bewältigen als diejenige, die sich mit fremden nationalen oder mit diesen und der deutschen zusammenschauend auseinandersetzt.

2. Die übernationale Wirtschaftspädagogik

Neben dem so definierten Zweig der nationalen Wirtschaftspädagogik steht die übernationale Wirtschaftspädagogik, die empirisch alle übrigen bzw. alle Erziehungsfelder erforscht. Ihre Untersuchungen können sich sowohl auf die "Einzelschau" einer nationalen Wirtschaftsgemeinschaft als auch auf die Gesamtschau mehrerer nationaler Wirtschaftsgemeinschaften unter Einschluß der deutschen beziehen. Hierfür sollte ein Sammelbegriff gefunden werden. Bereits im vergangenen Abschnitt wurde die Bezeichnung übernationale Wirtschaftspädagogik vorgeschlagen. Eine nähere Begründung versuchen die folgenden Ausführungen. Damit ist der erste Grundstein für eine systematische begriffliche Fassung der empirischen Wirtschaftspädagogik unter räumlichem Gesichtspunkt gelegt. Wie nötig dies ist, beweist ein kurzer historischer Rückblick.

Die empirische Wirtschaftspädagogik in Deutschland stieß im Laufe der Zeit auch in fremde, außerdeutsche Wirtschaftsgemeinschaften vor. Zunächst bemühte sie sich um solche, die unmittelbar an sie grenzten. Nicht nur theoretisch-erziehungswissenschaftliche Interessen standen Pate. Die einzelnen Motive für das Beschäftigen mit Erziehungsvorgängen in fremden nationalen Wirtschaftsgemeinschaften wandelten sich, ähnlich wie es Friedrich Schneider für die Allgemeine Erziehungswissenschaft betont¹¹⁶⁾. Einen systematischen Ansatz der sich ändernden Beweggründe unter dogmengeschichtlichem Aspekt bietet das nächste Kapitel.

Wie im Wirtschaftsleben nach dem Zweiten Weltkrieg die internationale Verflechtung neue Impulse erhielt, so erlebte auch die Pädagogik eine Renaissance auf diesem Gebiet. Die "weltperspektivischen Gesichtspunkte" setzten sich zunächst in der Politik durch, weiteten sich dann aber auf alle Kulturbereiche aus¹¹⁷⁾. Die Aufgaben der

116) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 97 ff.

117) Vgl. Schneider, Friedrich, ebenda, S. 26 und S. 108

Neuorganisation des wirtschaftlichen Schulwesens oder der Neuorientierung in Ausbildungsfragen, um nur zwei Probleme zu erwähnen, vertieften die Einsicht, daß sich das Erforschen anderer Wirtschaftsgemeinschaften unter pädagogischem Aspekt lohnte. Zwar verzeichnete die Erziehungspraxis die Aufnahme fremden Gedankengutes bereits seit dem 19. Jahrhundert, als sich auf dem ökonomischen Sektor nationale, selbständige Bildungssysteme herauschälten. Aber gegenwärtig scheint sich dies zur Existenzfrage zu entwickeln, um nicht gegenüber anderen Ländern in Rückstand zu geraten.

Den Zusammenhang von politischem und pädagogischem Denken sah Walther Merck vor allem in den angelsächsischen Ländern, die auch auf dem Gebiet der übernationalen Forschung führend sind. Ihre Spitzenstellung erklärt sich "wohl zum größten Teil aus dem lebendigen politischen Interesse dieser Länder an der Weltentwicklung, auch auf dem Gebiete der Pädagogik"¹¹⁸⁾. Bescheidene Ansätze findet man heute in Deutschland. Eine annähernd totale Abkapselung Deutschlands unter dem Nationalsozialismus wirkt sich gegenwärtig noch aus. Nach Karl Abrahams Meinung hinderte diese die deutsche Wissenschaft daran, "über die Landesgrenzen hinauszuschauen und das, was draußen geleistet (wurde), objektiv aufzunehmen, zu vergleichen und auszuwerten"¹¹⁹⁾. Auch für die Erziehungswissenschaft bedeutete diese Haltung einen großen Verlust.

Der Blick über den deutschen Wirtschaftsraum hinaus setzte nach dem Zweiten Weltkrieg wieder ein. Dafür sorgte die europäische Einigungsbewegung, die völlig neuartige Probleme auf dem Gebiet der Erziehung stellte, da mit dem Ausbilden übernationaler Wirtschaftszusammenschlüsse manche pädagogische Frage auftauchte. Weiter sorgte dafür die Auseinandersetzung mit den pädagogischen Fragen in den

118) Vgl. Merck, Walther, Vergleichende Erziehungswissenschaft, in: Eduard Spranger, Bildnis eines geistigen Menschen unserer Zeit, hg. v. Hans Wenke, Heidelberg 1957, S. 220 f.

119) Abraham, Karl, Die Aufgaben der Vergleichenden Internationalen Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 168

industriell hochentwickelten Ländern, wie den USA und neuerdings der UdSSR. Eine utilitaristische Richtung bemühte sich um das Ausland nur soweit, wie es Erfahrungen für die eigenen Verhältnisse bieten konnte.

Das praktische Bedürfnis bedingt die wissenschaftliche Wahrheitsfindung. Sie verlangt die Ausweitung des wirtschaftspädagogischen Forschungsfeldes auf die gesamte ökonomische Wirklichkeit. Damit wirft sie nicht nur neue Fragestellungen auf, sondern alte Probleme erfahren eine Vertiefung und Umdeutung. So fördert das Beschäftigen mit Erziehungsfragen anderer Wirtschaftsgemeinschaften die Einsicht, daß das nationale ökonomische Erziehungswesen weder historisch noch regional zu betrachten sei. Vorgeschichte und Außeneinfluß bestimmen es im gleichen Maße wie die momentanen Anforderungen des Wirtschaftslebens. Die Pädagogik wurde sich bewußt, "wie alle weltanschaulich voraussetzungsreichen Wissenschaften"¹²⁰⁾, daß jedes Erziehungsfeld auf bestimmten Voraussetzungen beruht, wie Denkweise, Sprache, Religion oder Wirtschaftsform.

Die Interdependenz der verschiedenen wirtschaftlichen Erziehungsfelder tritt als Bestimmungselement neben die historische und regionale Komponente. Diese Tatsache unterstreicht bereits H. Th. Becker, indem er den Vergleich zwischen Wirtschaft und Kultur- bzw. Erziehungswesen zieht. "Wie aber die Wirtschaft jedes großen Volkes als Binnenwirtschaft, als eigentliche Volkswirtschaft, durch den Außenhandel zugleich in weltwirtschaftliche Zusammenhänge eingelagert ist und aktiv in sie hineinwirkt, wie die Politik jedes zur Nation geeinten Volkes sich in innen- und außenpolitisches Handeln gliedert, so entfaltet auch das Kultur- und Bildungsleben jedes weltmännischen Volkes neben seiner nach innen gerichteten nationalpädagogischen Kraft eine nach außen auf andere Völker und insbesondere auf kulturell niedriger stehende Völker ausstrahlende Wirksamkeit ..."¹²¹⁾

120) Vgl. Henz, Hubert, Lehrbuch der systematischen Pädagogik, a.a.O., S. 4

121) Becker, H. Th., Die Kolonialpädagogik der großen Mächte, a.a.O., S. 4 f.

Die verschiedenen Gründe veranlaßten den Wissenschaftler, das Feld der wirtschaftspädagogischen Wirklichkeit nicht ausschließlich in der deutschen Wirtschaftsgemeinschaft zu sehen, sondern auch in andere Wirtschaftsräume zu blicken. Die Empirik nimmt sich mehr und mehr der wirtschaftlichen Erziehung in anderen Wirtschaftsbereichen an oder stellt die dortigen Erziehungsmaßnahmen den deutschen gegenüber. Sie setzt sich also über die nationalen Grenzen hinweg, indem sie nationale wirtschaftliche Erziehungsfelder durchleuchtet, Erfahrungen vergleicht oder Entwicklungstrends und Gemeinsamkeiten feststellt.

Für alle diese Bemühungen sollte ein Sammelbegriff gefunden werden. Er stünde dann neben dem Zweckbegriff der nationalen Wirtschaftspädagogik. Beide erfüllten das oberste Bedürfnis einer wissenschaftlichen Terminologie, ein geschlossenes System zu gewährleisten, das nicht nur logisch einwandfrei zu sein, sondern auch die Inhalte klar zu ordnen und abzugrenzen hat.

Die Allgemeine Pädagogik ist seit langem bemüht, für das Erforschen der außerdeutschen Erziehungssysteme einen Oberbegriff zu finden. Mit Panagiotis Xochellis glaubten viele ihrer Vertreter, in "Vergleichender Erziehungswissenschaft" oder auch oft "Vergleichende Pädagogik" eine annehmbare Lösung zu besitzen¹²²⁾. Eine weitere Möglichkeit sah Friedrich Schneider in seinem grundlegenden Werk "Vergleichende Erziehungswissenschaft": Er möchte nicht bei "Vergleichender Erziehungswissenschaft im weiten Sinne" stehen bleiben, sondern für das gesamte Gebiet eine Umschreibung schaffen, "wie es King Hall versuchte mit der Bezeichnung 'Comparative Statesmanship'"¹²³⁾. Bei diesem Hinweis beläßt er es. Einen Versuch in diese Richtung unternimmt er in diesem Zusammenhang nicht.

122) Vgl. Xochellis, Panagiotis, Das moderne griechische Elementarschulwesen - Die griechische Elementarschule der Gegenwart in Gegenüberstellung zur bayerischen Volksschule, Inaugural-Dissertation München 1960, S.30

123) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 91 f.

Die Begriffsschöpfung ist in der Wirtschaftspädagogik erschwert, da Alfons Dörschel für dieses Fachgebiet bereits die Bezeichnung "Vergleichende Wirtschaftspädagogik" eingeführt hat¹²⁴⁾. In strikter Anlehnung an die Allgemeine Erziehungswissenschaft übernahm er den dort üblichen Terminus. Darunter würde er den Forschungsbereich einordnen, der hier mit dem Begriff übernationale Wirtschaftspädagogik umschrieben ist. Seine Ausführungen stützen sich im wesentlichen auf Friedrich Schneider.

Jede Wissenschaft bedarf einer eingehenden Begriffsforschung, wie es bereits im vorausgegangenen Abschnitt offenbar wurde. Definitorische Leistungen müssen immer wieder überprüft werden, da ihnen auf die Dauer keine unumstößliche Bedeutung zukommen kann¹²⁵⁾. Die sich wandelnden Forschungsfelder und -aufträge verlangen das Erneuern des Eingebürgerten. Mehr als auf exakte Definitionen kommt es darauf an, die dahinterliegenden Erscheinungen zu beschreiben. Denn der Sinn eines pädagogischen Phänomens läßt sich nicht allein aus dem Begrifflichen entnehmen, "sondern immer nur aus dem vielgliedrigen Ganzen der Gesamtanschauung (ableiten), die sich in ihm ausspricht"¹²⁶⁾.

Vor allem unterliegen die geisteswissenschaftlichen Begriffsschöpfungen im Gegensatz zu den naturwissenschaftlichen der persönlichen Ausdeutung, da es ihnen an der einfachen und selbstverständlichen Festlegung ermangelt¹²⁷⁾. Deshalb stellt Friedrich Schlieper Anforderungen auf, denen ein solcher Begriff allgemein zu genügen hat.

Der Terminus soll dem zugrunde liegenden Inhalt möglichst entsprechen, "da bei treffenden, theoretisch sorgfältig

124) Vgl. Dörschel, Alfons, Einführung in die Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 114 ff.

125) Vgl. Dörschel, Alfons, ebenda, S. 73 f.

126) Vgl. Reble, Albert, Theodor Litt. Gedanken führender Pädagogen, Stuttgart 1950, S. 86

127) Vgl. Giese, Fritz, Bildungsideale im Maschinenzeitalter, Halle 1931, S. 22

fundierten und zugleich das allgemeine Sprachgefühl nicht verletzenden Formulierungen mit einer gewissen Beständigkeit innerhalb der Fachsprache gerechnet werden kann"¹²⁸⁾. Der Ausdruck übernationale Wirtschaftspädagogik dürfte diese erfüllen. "Neue Bezeichnungen stellen die Frage nach ihrer Bedeutung und Berechtigung."¹²⁹⁾ Im folgenden soll nachgewiesen werden, daß der Begriff den Anforderungen nachkommt. Weiterhin möchten die Ausführungen die Schwierigkeiten bei seiner Entwicklung freilegen.

Die empirische Forschungsrichtung ruht demnach auf den beiden Säulen des nationalen und des übernationalen Zweiges, die allerdings nicht immer isoliert nebeneinander stehen. Beide Termini garantieren bei genauer Fassung ihrer Inhalte absolute Klarheit, die die Verständigung unter den Forschern ermöglicht. Sie kommen auch bereits in der Literatur vor, besitzen dort aber noch keine genauen Inhalte, wie im folgenden gezeigt wird. Durch die hier versuchte Abgrenzung gewährleisten sie eine zweifelsfreie Formulierung des Forschungsgebietes.

Während sich die nationale Wirtschaftspädagogik ausschließlich auf die deutsche Wirtschaftsgemeinschaft erstreckt, bemüht sich die übernationale bevorzugt um außerdeutsche oder um die Zusammenschau mehrerer, unter denen auch die deutsche Gemeinschaft sein kann. Gleichgültig dabei ist die Forschungsmethode, die in einer Analyse oder einem Vergleich bestehen kann. Die nationale Wirtschaftsgemeinschaft bildet stets den Grundbaustein, auf dem jede wirtschaftspädagogische Tatsachenforschung aufbaut.

Das Begriffspaar nationale und übernationale Wirtschaftspädagogik stellt sicherlich nur eine vorläufige Lösung dar. Hier bildet es eine Säule im Aufbau der empirischen Forschungsrichtung. Ein Wandel des Forschungsauftrages

128) Schlieper, Friedrich, Grundbegriffe der Wirtschaftspädagogik, in: Berufserziehung im Handwerk, 1. Folge, Köln 1954, S. 19

129) Dörschel, Alfons, Arbeit und Beruf, a.a.O., S. 32

könnte bereits zur Revision führen. Natürlich haftet dem Vorschlag auch der Mangel an, den Albert Reble jedem pädagogischen Terminus zuschreibt: Ihm fehlt "zwangsläufig jene Eindeutigkeit, die (nur) die 'exakten' Wissenschaften grundsätzlich erreichen können"¹³⁰⁾. Durch die scharfe Trennung zwischen dem Oberbegriff übernationale Wirtschaftspädagogik und seinen drei Teilbereichen bleibt das Begriffssystem offen für weitere Vorschläge, was "jede Wissenschaft vom Leben"¹³¹⁾, d. h. jede Tatsachenwissenschaft verlangt. Auch die einzelnen Teilbereiche sind keinem streng verbindlichen Schema zugänglich, da sich Überschneidungen und Abgrenzungsschwierigkeiten einstellen können.

Allein schon die Besonderheiten, auf die der Tatsachenforscher in der übernationalen Wirtschaftspädagogik stößt, rechtfertigen die Verselbständigung dieses Zweiges im Rahmen der Empirie. Die Wertvorstellungen der deutschen Wirtschaftsgemeinschaft sind dem Empiriker geläufig und offenkundig, die anderer zeigen sich ihm oft als schwer zugänglich. Wirtschaftsgeist und -mentalität weisen in jedem Land eine unterschiedliche Ausprägung auf. Daneben bestimmen etwa noch Staat und Religion den Bau und die Struktur der Wirtschaftsgemeinschaft sowie die Haltung des Menschen zur Wirtschaft.

Was der Empiriker bei Forschungen innerhalb der eigenen nationalen Wirtschaftsgemeinschaft als Rahmenbedingungen oder als "Datenkranz" betrachtet, stellt sich dem Vertreter der übernationalen Wirtschaftspädagogik als Problem. Auch dies mag Hermann Röhrs veranlaßt haben, diesen Wissensbereich als "eine der erregendsten und bedeutsamsten Disziplinen im Wissenschaftskommerzium" zu bezeichnen, der zu seinem Gelingen "wesentliche methodische Einsichten, und Erkenntnisse der Ethnologie und Soziologie berücksichtigen muß"¹³²⁾.

130) Vgl. Reble, Albert, Theodor Litt, a.a.O., S. 86

131) Vgl. Dörschel, Alfons, Einführung in die Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 73 f.

132) Vgl. Röhrs, Hermann, Die Schul- und Bildungsproblematik in Afrika, in: Pädagogische Rundschau 20 (1966). 10, S. 905

Sowohl die Eigenart der übernationalen gegenüber der nationalen Wirtschaftspädagogik hinsichtlich Blickwinkel und Forschungsgebiet als auch die Eigenheiten beider im Forschungsverfahren fordern die Unterscheidung auch im Begrifflichen. Einen bescheidenen Einblick in diese Notwendigkeit versuchen die folgenden Kapitel, indem sie der Entfaltung der besonderen Fragestellung nachgehen, das Forschungsobjekt kennzeichnen und die Methodik darstellen. Unter die beiden Grundbegriffe lassen sich alle empirischen Untersuchungen der Wirtschaftspädagogik einreihen. Jeder Forschungszweig weist seine Eigentümlichkeiten auf, die sich auch in den ihm zurechenbaren Einzelproblemen zeigen.

Daneben setzt Friedrich Schlieper als Kriterium für die Begriffsschöpfung das Sprachgefühl. Die Tatsache, daß sich die Bezeichnung "übernational" in der Fachterminologie findet, läßt die korrekte Formulierung vermuten. So erkennt Alfons Dörschel der "Vergleichenden Wirtschaftspädagogik" "übernationale Fragestellungen" zu¹³³⁾, legt Franz Hilker die Beschäftigung mit den Erziehungsverhältnissen auch in den "übernationalen Bereich"¹³⁴⁾ oder fordert Joachim Peege eine noch zu erarbeitende "übernationale Terminologie der Berufserziehung"¹³⁵⁾. Nicht nur die Pädagogik führt den Begriff, sondern auch in anderen Wissenschaften kommt er vor. Georg Dahm schreibt in seinem Werk "Völkerrecht" von den "übernationalen Behörden" und von den "übernationalen Organen"¹³⁶⁾. Franz Ronneberger verwendet den Begriff "übernationale Ordnung in Europa"¹³⁷⁾. In der

133) Vgl. Dörschel, Alfons, Arbeit und Beruf, a.a.O., S. 78

134) Vgl. Hilker, Franz, Internationale Pädagogik, a.a.O., S. 326

135) Vgl. Peege, Joachim, Bemerkungen zur Weiterentwicklung der Terminologie Friedrich Schliepers, in: Erziehung in einer ökonomisch-technischen Welt, Festschrift für Friedrich Schlieper zum 70. Geburtstag, hg. v. J. Baumgardt, Freiburg i. Br. 1967, S. 152

136) Vgl. Dahm, Georg, Völkerrecht, 2. Band, Stuttgart 1958-1961, S. 48 und S. 75

137) Vgl. Ronneberger, Franz, Nationale Integration, a.a.O., S. 225

Erziehungswissenschaft spricht Franz Pöggeler von "Werten übernationaler Art" und von "übernationaler Zusammenarbeit"¹³⁸⁾. In seiner staatsrechtlichen und -philosophischen Abhandlung "Nation und Nationalismus" stellt Eugen Lemberg den Nationen und nationalen Gruppen die "übernationalen" Machtbereiche gegenüber¹³⁹⁾.

Die übernationale Wirtschaftspädagogik soll nach dem Vorgegangenen alle Forschungen umfassen, die sich mit außerdeutschen Wirtschaftsgemeinschaften beschäftigen oder die Zusammenschau mehrerer unter Einschluß der deutschen pflegen, weshalb die Bezeichnung "Vergleichende Wissenschaft" zu eng ist. Die gemeinsame Blickrichtung liegt im "Hinaussehen" über die Grenzen des deutsch-nationalen Wirtschaftsraumes. Dabei ist gleichgültig, ob die übernationale Forschung eine fremde Wirtschaftsgemeinschaft auf ihre erziehungsrelevanten Daten hin analysiert oder einen Vergleich zwischen den nationalen Schulorganisationen durchführt. Ihre Forschungsrichtung hebt sich wesentlich von der der nationalen Wirtschaftspädagogik ab, was auch in der Terminologie auszudrücken ist.

Die Etymologie spricht dem Wort "über" unter anderem den Sinn "hinaus" zu¹⁴⁰⁾. Seine Zusammensetzung mit dem Adjektiv "national" in Verbindung mit dem Terminus Wirtschaftspädagogik deutet also an, daß sich die übernationale Wirtschaftspädagogik mit Forschungen befaßt, die sich nicht in erster Linie auf die deutsch-nationale Wirtschaftsgemeinschaft beziehen, sondern die andere nationale Räume mit heranziehen.

Eine weitere Auslegung bringt das "Deutsche Wörterbuch" von Fr. L. K. Weigand. Es mißt "über" die Bedeutung von "jenseits von ..." zu¹⁴¹⁾. Die ökonomische Erziehungswirk-

138) Vgl. Pöggeler, F(ranz), Nation, nationale Erziehung, a.a.O., Sp. 604

139) Vgl. Lemberg, Eugen, Nation und Nationalismus, a.a.O., B 31/67, S. 19

140) Vgl. Stichwort "über", in: Duden. Etymologie - Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache, hg. v. Paul Grebe, Mannheim 1963, S. 727

141) Vgl. Stichwort "über", in: Deutsches Wörterbuch, hg. v. Fr. L. K. Weigand, 2. Band, 5. Aufl., Gießen 1910, Sp. 1094

lichkeit jenseits der deutschen Grenzen gehörte vornehmlich zu ihrem Forschungsbereich, wenn auch gelegentlich im Vergleich zur deutschen.

Andeutungen für eine solche Interpretation findet man bereits bei Anton Pfeiffer in seinem Aufsatz "Übernationale europäische Kaufmannsbildung vom Standpunkt der kaufmännischen Schulen und ihrer Lehrer". Seines Erachtens kennzeichnet der Begriff 'übernational' "besser als der Begriff 'international' das Verhalten der Menschen, ... sich über enge nationale Grenzen hinweg für Neuordnung von Wirtschaft und Gesellschaft verantwortlich zu fühlen und dementsprechend zu handeln"¹⁴²⁾. In der Rezension zu Lloyd V. Douglas "Business Education" rechnet Gerhard Hauptmeier das Beschäftigen mit der Theorie der Wirtschaftspädagogik eines anderen Landes zur "übernationalen Wirtschaftspädagogik"¹⁴³⁾. Eine Begründung für das Einführen des Begriffs bringt er nicht.

Gegen das Verwenden von "international", das bereits in der Zusammensetzung "Internationale Erziehungswissenschaft" einen festen Platz in der Begriffspyramide besitzt, anstelle von "übernational" spricht die etymologische Reflexion. Der übernationale Zweig der wirtschaftspädagogischen Empirie untersucht nicht ausschließlich die pädagogischen Beziehungen zwischen Wirtschaftsgemeinschaften, sondern konzentriert sich auch auf die Analyse der Verhältnisse einer einzelnen. Da "inter" vor allem "zwischen" bedeutet, könnte damit nur ein Teilbereich der übernationalen Wirtschaftspädagogik ausgefüllt werden¹⁴⁴⁾. Wohl beinhaltet die übernationale Forschung auch die wechselseitige pädagogische Beeinflussung, doch erschöpft sie sich

142) Vgl. Pfeiffer, Anton, Übernationale europäische Kaufmannsbildung vom Standpunkt der kaufmännischen Schulen und ihrer Lehrer, in: Wirtschaft und Erziehung 14 (1962). 11, S. 486

143) Vgl. Hauptmeier, G., Ein Blick in die Wirtschaftspädagogik der USA, in: Die berufsbildende Schule 15 (1963). 8, S. 571

144) Vgl. Stichwort "inter" in: Duden. Etymologie, a.a.O., S. 289

nicht darin. Beide Termini liegen auf unterschiedlicher Ebene, d. h. sie stehen in einem Über- und Untergeordnetenverhältnis, was sich in den nächsten Abschnitten zeigen wird.

Die Ausführungen beweisen, daß das Begriffswort übernationale Wirtschaftspädagogik die erforderlichen Inhalte deckt. Da das Wesen einer Wissenschaft über das Prüfen des Terminus und durch das Darstellen und die Erläuterung der Begriffsbestimmungen sowie das Skizzieren einer möglichen systematischen Gliederung bestimmt wird¹⁴⁵⁾, soll auch hier in dieser Reihenfolge vorgegangen werden.

Der Forscher erkundet andere Wirtschaftsgemeinschaften und behält seine Ausgangsstellung in Deutschland bei oder bringt sich in eine "übernationale Position". Sein Arbeitsgebiet und seine Forschungsweise innerhalb der übernationalen Wirtschaftspädagogik lassen ihn zur Auslands-Wirtschaftspädagogik, zur Vergleichenden oder zur Internationalen Wirtschaftspädagogik gelangen. Obgleich diese Einteilung noch nicht gängig ist, soll auf ihrer Grundlage ein Systemversuch unternommen werden.

145) Vgl. Dörschel, Alfons, Arbeit und Beruf, a.a.O., S. 57

a) Die Auslands-Wirtschaftspädagogik

Die übernationale Wirtschaftspädagogik blickt "über" die deutschen Grenzen nach anderen Wirtschaftsgemeinschaften. Durch die ihr eigenen Methoden untersucht sie diese auf ihren erzieherischen Gehalt hin, indem sie den Wirkungen der ökonomischen Umwelt in Form der Wirtschaftsbetriebe, Wirtschaftsschulen und Wirtschaftenden auf die in ihr lebenden Individuen nachgeht. Alle Erziehungsvorgänge vollziehen sich im nationalen Wirtschaftsraum und somit in der nationalen Wirtschaftsgemeinschaft. Die Auslands-Wirtschaftspädagogik kann somit alle Fragen von Wirtschaft und Erziehung beantworten, soweit dies ihr Erkenntnisverfahren zuläßt. Sie geht von der Einsicht aus, daß jede Erziehungsmaßnahme nur aus ihrer Wirtschaftsgemeinschaft heraus verstanden werden kann.

Dem übernationalen Forschungszweig stellen sich vielfältige Erziehungsvorgänge und -wirkungen dar, die unter den besonderen Verhältnissen einer nationalen Wirtschaftsgemeinschaft zu betrachten sind. Das Wirtschaftsleben entwickelt sich in den einzelnen räumlichen Gebilden unterschiedlich. Den Industrienationen stehen die Agrarnationen gegenüber, den hochindustrialisierten die Entwicklungsländer. Sie stellen naturgemäß unterschiedliche Aufgaben an das ökonomische Bildungswesen. Fritz Urbschat folgert daraus, daß völlig eigenständige wirtschaftspädagogische Tatsachen auftreten¹⁴⁶⁾. Um sie interpretieren oder deuten zu können, muß der Empiriker in die dort geltenden Wertmaßstäbe und -ordnungen sowie in das Wirtschaftsleben eindringen.

Derjenige Teil der übernationalen Wirtschaftspädagogik, der sich vorwiegend mit einer einzelnen außerdeutschen Wirtschaftsgemeinschaft beschäftigt, soll als Auslands-Wirtschaftspädagogik bezeichnet werden. Der Begriff ist der

146) Vgl. Urbschat, Fritz, Das Verhältnis von Wirtschaft und Erziehung in historischer Sicht, dargestellt an typischen Entwicklungserscheinungen, in: Die Bildungsfragen in der modernen Arbeitswelt, hg. v. Hermann Röhrs, Frankfurt 1963, S. 115 ff.

Allgemeinen Erziehungswissenschaft entnommen, die ihn im besonderen seit Friedrich Schneiders Aufsatz "Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft" kennt¹⁴⁷⁾. Generell versteht sie darunter "die Pädagogik des Auslandes, also für die Angehörigen der verschiedenen Nationen die pädagogische Theorie und Wirklichkeit aller Völker mit Ausnahme des eigenen"¹⁴⁸⁾. Auch umschreibt man diesen Forschungsbereich mit "Bildungswesen des Auslandes" oder "Erziehungswesen außerhalb Deutschlands", was sich nicht mit obiger Definition deckt.

In die Wissenschaft von der wirtschaftlichen Erziehung scheint der Begriff noch nicht eingegangen zu sein, da sie seinen Forschungsgegenstand in der Regel unter "Vergleichende Wirtschaftspädagogik" subsumiert¹⁴⁹⁾. Ohne Bezug zur hier aufgeworfenen Frage erwähnt Alfons Dörschel das "Deutsch sprechende Ausland"¹⁵⁰⁾. Er möchte darunter Wirtschaftsräume verstehen, denen die deutsche Sprache gemeinsam ist, wodurch sie in eine gewisse Verwandtschaft geraten, aber sich sonst doch von der deutsch-nationalen Wirtschaftsgemeinschaft unterscheiden. Oft wird versucht, den Begriff zu umgehen. So unterscheidet Rudolf Lengert im Anschluß an Franz Hilker neben der Vergleichenden Pädagogik die pädagogische Dokumentation, die nach seiner Ansicht den Ausdruck der Auslandspädagogik zu ersetzen habe¹⁵¹⁾.

Die für diese Arbeit vorgeschlagene Terminologie, die sich bewußt an das eigentümlich Wirtschaftspädagogische anlehnt, scheint kaum zum Begriff Auslands-Wirtschaftspädagogik oder Wirtschaftspädagogik des Auslandes zu passen, da sie stets von nationalen Wirtschaftsräumen, -gemeinschaften oder

147) Vgl. Schneider, Friedrich, Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 15 - 39

148) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 73

149) Vgl. Dörschel, Alfons, Einführung in die Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 114 ff.; Abraham, Karl, Die Aufgaben der Vergleichenden Internationalen Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 166 - 178

150) Vgl. Dörschel, Alfons, Arbeit und Beruf, a.a.O., S. 68

151) Vgl. Lengert, Rudolf, Entschiedene Schulreform und internationale Pädagogik, in: Anlehnung an Franz Hilker, in: Bildung und Erziehung 14 (1961), S. 257

-bereichen spricht. In der Allgemeinen Erziehungswissenschaft besitzt der Name Auslandspädagogik einen festen Platz. Dies vermag sein Verwenden in der Wirtschaftspädagogik wohl noch nicht zu rechtfertigen. Aber ein neuer Terminus würde die Fülle der Bezeichnungen nur unnötig erweitern. Seiner Natur nach stellt er einen Zweckbegriff dar, dem damit auch ein besonderer Inhalt zugerechnet werden kann, was hier geschehen soll.

Der von Friedrich Schneider vertretene Begriff "Auslandspädagogik" erfuhr seine Herleitung vom staatsrechtlichen Ausdruck Ausland, worunter das "Land außerhalb der Heimat"¹⁵²⁾ sowie das "Außengebiet"¹⁵³⁾ einzuordnen sind oder einfach das Gebiet, das rechtlich nicht zum eigenen Staatsgebiet oder Inland gehört. Die vorliegende Arbeit stützte sich dagegen auf den Begriff der Nation und leitete von ihm die Bezeichnung nationale Wirtschaftsgemeinschaft ab. Demnach umfaßt das Ausland alle nationalen Wirtschaftsräume mit Ausnahme des deutschen Bereichs. Insoweit stimmen beide überein, wodurch der Terminus Auslands-Wirtschaftspädagogik möglich wird.

Diese Ausdeutung allein genügt noch nicht. Friedrich Schneider möchte in seine Definition die gesamte "Pädagogik des Auslandes" einbeziehen. Hier wird zur Auslands-Wirtschaftspädagogik nur die Beschäftigung mit den Erziehungsvorgängen in fremden Wirtschaftsgemeinschaften gerechnet, nicht dagegen der Vergleich verschiedener oder die gegenseitige Durchdringung mehrerer. Analyse und Interpretation der Erziehungsvorgänge aus einem abgeschlossenen und relativ einheitlichen Bereich sind die Aufgaben dieses Forschungszweiges.

Diese Umschreibung stößt allerdings auch auf Widerspruch. Der Haupteinwand gegen die Schneidersche Fassung geht dahin, "daß (sie) den kritischen Vergleich der pädagogischen Wirk-

152) Vgl. Stichwort "Ausland" in: Deutsches Wörterbuch, hg. v. Fr. L. K. Weigand, a.a.O., Sp. 120

153) Vgl. Stichwort "Ausland" in: Trübners Deutsches Wörterbuch, 1. Band, hg. v. Alfred Götze, Berlin 1939, S. 181

lichkeit und Theorie verschiedener Nationen und die Untersuchung und Darstellung des pädagogischen Kraftfeldes ... nicht mitumschließt"¹⁵⁴⁾. Diese Begriffsschöpfung möchte aber gerade das Ziel erreichen, alle vergleichenden Untersuchungen zu eliminieren, um einen geschlossenen Forschungsbereich der Auslandspädagogik zu erhalten. Dem Ansatz schließt sich die Arbeit an.

Allerdings bezieht Friedrich Schneider Theorie und Wirklichkeit in den Forschungsbereich ein. In dieser Arbeit geht es nur um die Empirik, also um die Wirklichkeitsforschung. Es soll deshalb nicht die Frage geprüft werden, ob etwa die normative Forschungsrichtung im Bereich der Auslandspädagogik große Bedeutung hat oder nicht. Nur im Zusammenhang mit der Wirtschaftsgemeinschaft wird sie hier untersucht. Das ökonomische Erziehungsfeld einer Nation ist somit ihr Erkenntnisbereich.

Der Gegenstand der Wirtschaftspädagogik des Auslandes nimmt die eigene, in diesem Fall die deutsche nationale Wirtschaftsgemeinschaft zum Ausgangspunkt. Demnach verschiebt sich ihr Inhalt je nach der Nationalität des Forschers. Die Erscheinung spielt beim Abgrenzen ihres Erkenntnisgegenstandes eine Rolle, darf allerdings nicht bei der Interpretation des Erziehungsgeschehens zu einseitiger Sichtweise führen. Da die empirische Forschung nicht rein deskriptiv arbeitet, muß sie die Gefahr des nationalen Vorurteils einrechnen, worauf besonders im vierten Kapitel eingegangen wird. Die Maßeinheit für die Beurteilung einer wirtschaftspädagogischen Tatsache entnimmt der Empiriker nicht seiner, sondern der zu untersuchenden Wirtschaftsgemeinschaft. Sein Augenmerk richtet sich auf die Gestaltungsfaktoren des nationalen Wirtschaftsraumes und auf seine Besonderheiten, wobei ihm natürlich die Erfahrungen aus seiner Umwelt zugute kommen.

Auslandspädagogische Berichte beinhalten in der Regel wohl sporadisch eingestreute Vergleiche, die vor allem in

154) Vgl. Schneider, Friedrich, Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 244 f.

Parallelen zur deutschen Wirtschaftserziehung bestehen. Dieser Umstand veranlaßte Autoren, ihre Untersuchungen zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft zu rechnen¹⁵⁵⁾. Dem ist entgegenzuhalten, daß die vergleichende Methode stets angewandt werden kann, auch ohne einen eigenen Wissenschaftszweig begründen zu müssen. Erst wenn der Forscher sie als Forschungsverfahren systematisch pflegt, sollte von Vergleichender Erziehungswissenschaft bzw. Wirtschaftspädagogik gesprochen werden. Ihr gegenüber weist die Auslands-Wirtschaftspädagogik ein eigenes Forschungsziel auf, das im Ausdeuten und damit Klären des Verhältnisses von Wirtschaft und Erziehung besteht. Andererseits beabsichtigt die Vergleichende Forschung, Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen den Erziehungsvorgängen mehrerer Wirtschaftsgemeinschaften herauszustellen. Auch im Erkenntnisverfahren liegen Unterschiede vor, die das vierte Kapitel aufzeigt.

Die strikte Trennung beider Forschungsbereiche wird sich dennoch nicht absolut durchführen lassen. Wenn auch die Auslands-Wirtschaftspädagogik nicht als "Konstituante" der Vergleichenden Wirtschaftspädagogik zu sehen ist, wie es Schneider oft in der Allgemeinen Pädagogik registriert¹⁵⁶⁾, so besteht doch ein inniges Verhältnis zwischen beiden. Aus terminologischen und aus sachlogischen Gründen sollten aber zwei Forschungsbereiche gebildet werden. Dies schließt auch gelegentliche Abgrenzungsschwierigkeiten ein.

Oft weisen Abhandlungen in ihrem Titel auf eine vergleichende Darstellung hin, laufen dann aber ausschließlich auf eine Deskription hinaus. Schon aus erkenntnistheoretischen Motiven heraus sollten an den Vergleich innerhalb der vergleichenden Forschung hohe Anforderungen gestellt werden, da er zum konstituierenden Kriterium für einen Forschungsbereich erhoben wird. Die Meinung, daß einer ver-

155) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 90 ff.

156) Vgl. Schneider, Friedrich, ebenda, S. 90

gleichenden Studie ein höherer Rang als einer Abhandlung in der Auslandspädagogik zukommt, scheint unbegründet¹⁵⁷⁾, da beide verschiedene Erkenntnisziele ansteuern. Dieses Vorurteil mag davon resultieren, daß die Auslandspädagogik bisher kaum ein ihr gemäßes Erkenntnisverfahren gefunden hat. Sie wird häufig als wenig planvolles Forschen in außerdeutschen Bereichen angesehen. Mit dem Herausstellen ihres spezifischen Erkenntnisverfahrens erledigt sich dieser Einwand, der gegen ihre Eigenständigkeit gerichtet war.

An die Stelle der reinen tritt heute die phänomenologische Deskription, die eine systematische Untersuchung der wirtschaftlichen Umwelt ermöglicht. Die Auslands-Wirtschaftspädagogik besteht nicht im zufälligen Sammeln von Fakten, sondern verlangt nach einem Konzept für das Deuten bzw. Interpretieren wirtschaftspädagogischer Tatsachen. Während sie ihren Wertmaßstab leicht finden kann, stellt sein Gewinnen im Bereich der Vergleichenden Forschung ein schwieriges Problem dar.

Die auslandswirtschaftspädagogischen Arbeiten umschließen also das Ausdeuten erzieherischer Tatsachen im nationalen Rahmen. Dazu zählt ihre Einordnung in den sozialen, politischen oder kulturellen i.e.S. Rahmen der Nation. Der Forscher braucht sich nicht der Wertung bestimmter Maßnahmen zu enthalten, nur darf er diese nicht auf subjektive Kriterien oder auf Wertvorstellungen seines Kulturbereiches bauen, sondern muß sich der Normen der untersuchten Wirtschaftsgemeinschaft bedienen. Reise- und Studienberichte liefern Anschauungsmaterial, wie die verschiedenen Wertskalen planlos ineinandergreifen.

Beim Herausarbeiten des Unterschieds zwischen "pädagogischer Dokumentation" und Vergleichender Pädagogik kommt Rudolf Lengert zum Ergebnis, daß sich die Auslandspädagogik "jeglicher Stellungnahme aus echtem Verständnis ihres

157) Vgl. Schneider, Friedrich, ebenda, S. 30

Aufgabengebietes enthalten ... müsse"¹⁵⁸⁾. Natürlich vermag sie nicht mehr zu bieten als das "Material" hergibt, aber sie kann sich doch um sein Auslegen bemühen. Nur so gewinnt dieses Wert für die Wissenschaft, die Begründungen und Beweise verlangt. Demnach steht im Vordergrund jeder pädagogischen Dokumentation das Prinzip, "die pädagogischen Tatsachen in hierfür geeignetem repräsentativem Material einzufangen und in Form eines informativen Textes weiterzugeben"¹⁵⁹⁾. Ein solcher Bericht erhält erst dann wissenschaftlichen Charakter, wenn er alle Faktoren, die diese pädagogischen Tatsachen bestimmen, analysiert und freilegt. Darunter fallen wohl nicht persönliche Stellungnahmen.

Die nationale Wirtschaftsgemeinschaft als regionales Gebilde der wirtschaftspädagogischen Wirklichkeit gibt das Forschungsobjekt der Wirtschaftspädagogik des Auslandes ab. Sie hat mit der nationalen Wirtschaftspädagogik viele Gemeinsamkeiten. Die Unterschiede resultieren daraus, daß sich letztere ausschließlich auf die deutschen Verhältnisse beschränkt, was den Forschungsprozeß vereinfacht. Die Besonderheiten der Auslands-Wirtschaftspädagogik rühren daher, daß der Empiriker beim Betrachten des außerdeutschen Erziehungsfeldes auf neuartige Probleme stößt, die mit den Gestaltungsfaktoren dieser Wirtschaftsgemeinschaft zusammenhängen. Wie es beim Untersuchen des deutschen Wirtschaftsbereiches nicht beim reinen Beschreiben von Tatsachen bleiben kann, so muß er auch innerhalb der Auslandsforschung zu den Grundelementen vordringen, um die pädagogische Wirklichkeit zu erfassen.

Die wissenschaftliche Auslands-Wirtschaftspädagogik setzt sich von der früher üblichen Auslandskunde ab. Letztere stellt keine besondere wissenschaftliche Disziplin dar, sondern zeichnet sich durch die Anwendung der Staats- und Sozialwissenschaften auf einen bestimmten Erkenntnisgegenstand aus¹⁶⁰⁾. Seine Behandlung erfolgt nicht unter einem

158) Vgl. Lengert, Rudolf, *Entschiedene Schulreform und internationale Pädagogik*, a.a.O., S. 257

159) Vgl. Lengert, Rudolf, *ebenda*, S. 258

160) Vgl. Pfeffer, Karl Heinz, *Auslandskunde*, in: *Handwörterbuch der Sozialwissenschaften*, 1. Bd., Stuttgart-Tübingen-Göttingen 1956, S. 452

speziellen fachwissenschaftlichen Blickwinkel. Dagegen versucht die Auslandskunde die Beschreibung durch einen umfassenden Aspekt. Ihr Gegenstand könnte eine nationale Wirtschaftsgemeinschaft unter pädagogischem, sozialem, wirtschaftswissenschaftlichem oder soziologischem Vorzeichen sein. So gestaltete Berichte enthalten wenig verwertbares Material, da sie in der Regel auf Grund ihrer Spannweite stark subjektiv von der Forscherpersönlichkeit gefärbt sind¹⁶¹⁾.

Kennzeichnend für die Auslandskunde scheint im besonderen die fehlende Systematik, zu der ihre Vertreter oft wegen der ungenauen Fragestellung gezwungen sind. Dem Wesen nach gehört sie in eine vorwissenschaftliche Periode, auf die im geschichtlichen Teil der Arbeit noch hingewiesen wird. Mit der übernationalen Wirtschaftspädagogik verbindet sie nur das Interesse an den Erziehungsproblemen fremder Wirtschaftsgemeinschaften. Ihre Vertreter dürfen aber als die Pioniere gelten, die die Grundlage für das Herausbilden der Forschungsrichtung schufen.

Die Überlegungen können dahin zusammengefaßt werden, daß die Auslands-Wirtschaftspädagogik als ein wichtiger Bestandteil der übernationalen Forschung gesehen wird. Sie gibt auf Grund ihres Erkenntnisgegenstandes und -verfahrens einen selbständigen Zweig der übernationalen Wirtschaftspädagogik ab. Sie unterscheidet sich wesentlich von den anderen, was auch terminologisch und wissenschaftstheoretisch zu würdigen ist.

161) Vgl. Pfeffer, Karl Heinz, ebenda, S. 452

b) Die Vergleichende Wirtschaftspädagogik

Nationale und Auslands-Wirtschaftspädagogik nehmen sich einer einzelnen nationalen Wirtschaftsgemeinschaft an. Im Gegensatz dazu steht die Vergleichende Wirtschaftspädagogik. Sie stellt nationale Erziehungssysteme gegenüber, um so Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zwischen ihnen finden zu können. In die Theorie der ökonomischen Erziehung beginnt die vergleichende Methode nur langsam einzudringen, während sie sich in der Allgemeinen Pädagogik einen Stammplatz im System sichern konnte. Grundeinsichten in das komparative Vorgehen erforschten besonders Friedrich Schneider und Franz Hilker, deren Arbeiten von der jungen Generation ausgebaut werden.

Noch klagt man in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft darüber, daß es der neuen Disziplin an der einheitlichen Auffassung über Ziel, Aufgabe und Methode fehle¹⁶²⁾. Dieser Umstand erstaunt um so mehr, als die vergleichende Forschung bereits seit 150 Jahren innerhalb der Empirie gepflegt wird¹⁶³⁾. Um ihren wissenschaftlichen Charakter kämpft sie seit den zwanziger Jahren. Wenn auch augenblicklich die mehr zufälligen Studien überwiegen, so kommt doch heute die Theorienbildung voran. Die gegenwärtigen Systemversuche weisen zwar noch überwiegend individuelle Züge auf. Während sich eine Einigung über Notwendigkeit und Möglichkeit weitgehend erzielen ließe, gehen die Meinungen über Begriff, Erkenntnisobjekt und -methode oft sehr weit auseinander. Die Wirtschaftspädagogen sollten sich deshalb vor allem für das Abstecken des Forschungsgegenstandes einsetzen, um anschließend den Erkenntnisprozeß systematisieren zu können, der den empirischen Untersuchungen das Fundament liefert.

162) Vgl. Lauwerys, Joseph, Aspekte der Vergleichenden Pädagogik, in: Bildung und Erziehung 14 (1961), S. 221

163) Vgl. Hilker, Franz, Eine Europäische Gesellschaft für Vergleichende Pädagogik, in: Bildung und Erziehung 14 (1961), S. 425

Die fehlende begriffliche Klarheit mag mitverantwortlich sein, daß sich die Vergleichende Wirtschaftspädagogik im Gegensatz zur Wirtschaftspädagogik des Auslandes erst in den Anfängen befindet. In der Regel beziehen sich die vergleichenden Untersuchungen in der Wirtschaftspädagogik auf Einzelprobleme, während die Allgemeine Erziehungswissenschaft auf "Geschichte und Kritik dieser Disziplin, auf die Darbietung von Materialien für eine Vergleichung oder auf die Durchführung eines einzelnen Objektes"¹⁶⁴⁾ Wert legt.

Die Lücke innerhalb der Wirtschaftspädagogik beklagt vor allem Karl Abraham, wenn er das vorhandene Material als Fixierung von Eindrücken qualifiziert, "die jemand während einer Auslandsreise gewonnen hat"¹⁶⁵⁾, um es dann der Vergleichenden Wirtschaftspädagogik zuzurechnen. Seine Feststellung, daß sich dieser Bereich "in dem gleichen wissenschaftlichen Stadium wie die Geographie in der Zeit der großen Entdeckungen und Forschungsreisen" befinde¹⁶⁶⁾, sollte zur Reflexion anregen.

Was heute noch unter Vergleichender Wirtschaftspädagogik subsumiert wird, gehört oft der Auslands-Wirtschaftspädagogik an, wie sie der vorausgegangene Abschnitt dargestellt hat. Daran ändert auch der gelegentlich eingestreute Vergleich nichts. Während die Auslandspädagogik oft vergleichendes und beziehendes Denken beinhaltet, hat die komparative Methode in der vergleichenden systembildende Kraft.

In der Allgemeinen Pädagogik mußte sich Friedrich Schneider mit ähnlichen Problemen auseinandersetzen. Er rechnet die Art des sporadischen Vergleichs der vorwissenschaftlichen Periode zu, in der "man sich gelegentlich bei der Darstellung pädagogischer Sachverhalte des Vergleiches bediente"¹⁶⁷⁾. Der Vergleich als wissenschaftliche

164) Vgl. Hilker, Franz, Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis, München 1962, S. 125

165) Vgl. Abraham, Karl, Die Aufgaben der Vergleichenden Internationalen Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 175

166) Vgl. Abraham, Karl, ebenda, S. 175

167) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 12

Methode kann auf den "verschiedenen Stufen der pädagogischen Reflexion"¹⁶⁸⁾ vorkommen.

Vorteilhafter für eine Systematik ist es, derartige Untersuchungen auszuschalten. Als Identitätsprinzip der Vergleichenden Wirtschaftspädagogik steht somit der systematisch angewandte Vergleich¹⁶⁹⁾, der einen geplanten und genau durchgeführten Forschungsvorgang verlangt. Das gelegentliche Vergleichen und die vergleichende Forschung unterscheiden sich wesentlich. Letztere baut den Vergleich zum methodischen Prinzip aus, "um analoge Phänomene in sozial-politisch und kulturethnologisch unterschiedlichen Räumen hinsichtlich ihrer Komparabilität ... zu erfassen"¹⁷⁰⁾.

Nicht nur in der Wirtschaftspädagogik, sondern auch in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft haben die Pädagogen oft das Wesen des Vergleichs mißverstanden¹⁷¹⁾. Etymologisch bedeutet "vergleichen", eine Sache einer anderen gegenüberzustellen oder zu untersuchen, ob etwas übereinstimmt oder nicht¹⁷²⁾. Es handelt sich stets um ein Beziehungsdenken, das entweder auf die Feststellung von Kongruenz, Ähnlichkeit oder Diskrepanz hinausläuft.

Vergleichen heißt also Gegenüberstellen. Ein solches Vorgehen, das "sich auf Grund der Untersuchung und Beobachtung von mindestens zwei Objekten ... vollzieht"¹⁷³⁾, führt zum Bewußtwerden von Gleichheiten oder Unterschieden. Die Methode kann auf dem Gebiet der übernationalen Wirtschaftspädagogik angewendet werden, womit der Forschungsgegenstand der Vergleichenden übernationalen Wirtschaftspädagogik gekennzeichnet ist. Ihr Auftrag ordnet sich der Auf-

168) Vgl. Seidenfaden, Fritz, Der Vergleich in der Pädagogik. Das Pädagogische Forum. Braunschweig 1966, S. 9

169) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, in: Lexikon der Pädagogik, 4. Band, Freiburg i. Br. 1955, Sp. 776

170) Vgl. Froese, Leonhard, Bildungsstruktur in Ost und West, in: Paedagogica Europaea, hg. v. M. J. Langeveld, W. A. Lloyd u. a., Braunschweig 1965, S. 209

171) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 27

172) Vgl. Stichwort "vergleichen" in: Deutsches Wörterbuch, a.a.O., Sp. 1149

173) Vgl. Heindl, Karl, Methodik des kaufmännischen Unterrichts, München 1960, S. 35

gabe der Wirtschaftspädagogik unter, das Verhältnis von Wirtschaft und Erziehung zu erforschen. Dies gelingt nur über einen systematischen, planvollen Vergleich. Dazu benötigt sie noch den theoretischen Unterbau, der kein verbindliches Schema, sondern grundlegende Aussagen über das Vorgehen beinhalten sollte. Gegenwärtig besteht er meist aus Hinweisen auf Geschichte und auf politische, gesellschaftliche oder wirtschaftliche Lage des betreffenden Landes, die natürlich weiterer struktureller Untergliederung bedürfen. Ähnlich sieht es auch in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft aus¹⁷⁴⁾.

"Die theoretische Grundlegung muß das Wesen des Vergleichens und seine Attribute aufklären, die schrittmäßige Durchführung des Vergleichens aufzeigen und die besonderen Möglichkeiten und Grenzen dieses Verfahrens deutlich machen."¹⁷⁵⁾ Das Kapitel greift das erstgenannte Problem auf und untersucht es. Dabei beschränkt es sich, wie auch die folgenden, auf das Eigentümliche der Methode innerhalb des übernationalen wirtschaftspädagogischen Fragenkreises. Der innerdeutsche Vergleich bleibt unberücksichtigt. Er mag besonders fruchtbar sein in einer Wirtschaftsgemeinschaft, deren Hintergrund ein föderalistisch aufgebauter Staat ist.

Karl Abraham betont den gleichen Tatbestand. Er spricht bei der Begriffsbestimmung ebenfalls von der Vergleichenden, allerdings Internationalen Wirtschaftspädagogik¹⁷⁶⁾. Eine ähnliche Absicht verfolgt Oskar Anweiler, der in der Allgemeinen Pädagogik die "international orientierte Vergleichende Pädagogik" konzipiert¹⁷⁷⁾.

Der Vergleich in der wirtschaftspädagogischen Tatsachenswissenschaft wird nicht ausschließlich im Gegenüberstellen

174) Vgl. Stallmann, Martin, Vorbemerkungen zu "Bildungswesen der Länder", in: Pädagogisches Lexikon, Stuttgart 1961, Sp. 1158

175) Hilker, Franz, Vergleichende Pädagogik, a.a.O., S. 96

176) Vgl. Abraham, Karl, Die Aufgaben der Vergleichenden Internationalen Wirtschaftspädagogik, a.a.O., bes. S. 174 f.

177) Vgl. Anweiler, Oskar, Von der pädagogischen Auslandskunde zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft im Spiegel pädagogischer Zeitschriften von 1880 bis 1930, in: Pädagogische Rundschau 20 (1966), S. 894

von Beobachtungen und Erfahrungen vollzogen. Die Erziehungswissenschaft fordert von ihm neben der anschauenden auch die analysierende Tätigkeit: "Nun beschränkt sich das Vergleichen nicht auf sinnlich wahrnehmbare Objekte, sondern kann auch auf Verhaltensweisen, Überlegungen und Bestrebungen ausgedehnt werden."¹⁷⁸⁾ Eine abschließende Beurteilung innerhalb der vergleichenden Forschung greift auf geprüfte und bewertete Beobachtungen zurück, die an einer Wertskala, dem tertium comparationis beurteilt werden. Dieses stellt den Bezugspunkt für das Messen, Wägen oder Werten der pädagogischen Erscheinungen. An ihm lassen sich Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten bestimmen. Ein besonderes Problem ist das Gewinnen des Maßstabes. Hierauf wird im vierten Kapitel eingegangen.

Der übernationale Vergleich stellt Erziehungsvorgänge oder -tatbestände verschiedener Wirtschaftsgemeinschaften gegenüber. Oft nimmt er sich nur einer einzelnen Tatsache an. Dabei ist unerheblich, ob die deutsche Wirtschaftsgemeinschaft einbezogen wird oder nicht. So scheidet z. B. ein Vergleich aus, wie ihn Joachim Peege zwischen der Volksschule der Gegenwart und ihrer Vorgängerin, der Industrieschule durchführt¹⁷⁹⁾. Wie der Vergleich innerhalb einer nationalen Wirtschaftsgemeinschaft zählt auch der historische Vergleich nicht hierher. Die übernationale Wirtschaftspädagogik umfaßt nur den sog. Querschnittsvergleich. Der Längsschnittsvergleich, wie ihn im besonderen die gegenwartsbezogene Geschichtsforschung pflegt, so Aloys Fischer oder Walther Löbner¹⁸⁰⁾, gehört nicht hierher.

Der übernationale Vergleich beschränkt sich auf die Gegenwart. Er umschließt mehrere nationale Wirtschaftsgemeinschaften. Allerdings lassen sich auch Querschnittsvergleiche in der Geschichte anstellen, die ebenfalls zu elimi-

178) Hilker, Franz, Vergleichende Pädagogik, a.a.O., S. 99

179) Vgl. Peege, Joachim, Industripädagogik als Pädagogik? In: Der Merkur-Bote 14 (1966). 2, S. 57 f.

180) Vgl. Fischer, Aloys, Über Sinn und Wert geschichtlicher Bildung, München 1932; Löbner, Walther, Abriß der Geschichte des kaufmännischen Schulwesens in Deutschland, in: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, hg. v. W. Löbner, Darmstadt 1963, S. 11 ff.

nieren sind. Damit erhält die Vergleichende Wirtschaftspädagogik einen relativ eindeutigen, aber engen Forschungsbereich zugewiesen. Eine ähnliche Meinung findet Friedrich Schneider in der französischen Pädagogik¹⁸¹⁾, die das gleiche Kriterium wählt. Die empirische Richtung kann sich auf Grund ihres Forschungsauftrages nur des horizontalen Vergleichs in der Gegenwart bedienen. Beim Untersuchen der Gestaltungskräfte nimmt sie den vertikalen oder historischen Vergleich zu Hilfe.

Der Längsschnittvergleich besitzt eine zeitliche Dimension, der horizontale dagegen eine räumlich-geographische. Während ersterer eine betont dynamische Betrachtung pflegt, wohnt dem anderen eine überwiegend statische inne. Legt der Querschnittvergleich auch die historische Komponente mit den Gestaltungsfaktoren frei, so wird der statische Charakter teilweise überwunden. Er erkennt dann die historische Bedingtheit der wirtschaftspädagogischen Wirklichkeit an und versucht die Gegenwart aus Vergangenem zu erklären. Für den horizontalen Vergleich mit historischer Komponente verwendet P. Rosello in der Allgemeinen Pädagogik die Bezeichnung "Dynamische Vergleichende Erziehungswissenschaft"¹⁸²⁾. Sein Wesen paßt zum hier entworfenen übernationalen Vergleich und soll aus diesem Grunde übernommen werden. In ihm verbindet sich die vergleichend-statische mit der vergleichend-dynamischen Betrachtung.

In der Theorie der wirtschaftlichen Erziehung, wie sie Alfons Dörschel bietet, tritt die vergleichende Methode in drei Formen auf: im vertikalen, horizontalen und vertikal-horizontalen Vergleich¹⁸³⁾. Dabei geht Dörschel bei seinen Ausführungen auf Friedrich Schneider zurück. Die übernationale Forschung würde der letzten Form den Vorzug geben, da sie die Wirklichkeit in ihrer historischen Bedingtheit anerkennt. Nur eine solche Forschungsmethode ent-

181) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., Sp. 777

182) Vgl. Rosello, P. zitiert nach Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 89

183) Vgl. Dörschel, Alfons, Einführung in die Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 115

spricht der Wirklichkeitsforschung. Sie paßt sich auch der phänomenologischen Hermeneutik an, die das beschreibend-erklärende Vorgehen pflegt und damit den geschichtlichen Hintergrund einbezieht.

Die Ausführungen zeigen, wie uneinheitlich die Meinungen über das vergleichende Vorgehen sind. Dies wirkt natürlich auf die Umschreibung des Forschungsgegenstandes. Sowohl in der Literatur der Allgemeinen Erziehungswissenschaft wie auch in der der Wirtschaftspädagogik fehlt es an einer eindeutigen Festlegung des Erkenntnisbereiches. Die praktischen Erfordernisse zwingen den Theoretiker dazu, dem Fragenkreis nachzugehen. Nur über die Klärung der vergleichenden Methode kann der Erkenntnisgegenstand dargestellt werden. Die unkritische und ungeprüfte Übernahme des in der Allgemeinen Pädagogik üblichen Terminus Vergleichende Erziehungswissenschaft reicht nicht aus.

Da zur Einsicht in die Vergleichende übernationale Wirtschaftspädagogik nicht allein terminologische und standortliche Überlegungen ausreichen, beschäftigen sich die folgenden Kapitel mit Erkenntnisbereich und -verfahren. Der Wissenschaft sind diese Problemgruppen zur Lösung aufgegeben. Auch die bereits vorhandenen Ansätze müssen einbezogen werden. Daneben gebührt der Zielforschung besonderes Augenmerk. Sie umschreibt die Möglichkeiten, die der komparativen Methode innewohnen.

So glaubt Kurt Sternberg, daß in der Geschichtswissenschaft ohne Vergleichung keine Qualitätsbestimmung möglich sei¹⁸⁴⁾, was sich auch von der Pädagogik behaupten ließe. Nur sie kann die Probleme, Ideen und Strömungen zusammenstellen, die "in der Pädagogik der einzelnen Länder nationalen und internationalen Charakter haben"¹⁸⁵⁾. Weiterhin vermag sie die Typologie der verschiedenen Ausbildungssysteme aufzustellen. Diese bezieht sich auf die Klassifikation pädagogischer Sachverhalte, die sich als Forschungsergebnisse in

184) Vgl. Sternberg, Kurt, Zur Logik der Geschichtswissenschaft, 2. Aufl., Charlottenburg 1925, S. 21

185) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., Sp. 779

allen vergleichenden Wissenschaften finden lassen¹⁸⁶⁾.

Am Anfang der Vergleichenden Forschung standen die wenig planvollen, deshalb sporadischen Vergleiche. Sie kommen heute noch im Rahmen der Auslands-Wirtschaftspädagogik vor. Da die beiden nach der hier vertretenen Ansicht zu scheiden sind, muß das auch unter dem Gesichtswinkel der Ziel- und Methodenforschung geschehen. Auch an eine vergleichende Wissenschaft werden hohe methodologische Anforderungen gestellt, wie dies bereits erwähnt wurde.

An die Stelle einer statisch und formallogisch aufgebauten Begriffspyramide sollte auf Grund des fließenden Übergangs eine dynamische treten, die auf die Phänomene der Erziehungswirklichkeit Rücksicht nimmt. Wenn die Vergleichende übernationale Wirtschaftspädagogik aus dem Zusammenhang mit den anderen Forschungsbereichen der übernationalen Wissenschaft herausgenommen wird, läuft sie stets Gefahr, sich mit diesen zu verbinden und an Umfang zu gewinnen¹⁸⁷⁾.

Die Materialsammlung für das vergleichende Vorgehen kann nicht mit der Wirtschaftspädagogik des Auslandes identisch sein, wie so oft behauptet wurde. Aus ihr mag sie vielleicht Daten entnehmen, die dann aber eine Umwandlung auf die spezielle Fragestellung des Vergleichs verlangen. Während die Vergleichende übernationale Wirtschaftspädagogik auf das Gewinnen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten zielt, möchte die Auslands-Wirtschaftspädagogik die nationaltypische Eigenart einer pädagogischen Tatsache herausheben. Die Intentionen beider sind verschieden. Zentrales Problem bleibt aber die Frage nach den gestaltenden Faktoren einer Wirtschaftsgemeinschaft, aus der sie die pädagogischen Probleme nehmen¹⁸⁸⁾.

Für die vergleichende Methode kommt nicht jede pädagogische Erscheinung infrage. Die gegenübergestellten Wirt-

186) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 104

187) Vgl. Linke, Werner, Aussage und Deutung, a.a.O., S. 39

188) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., Sp. 779

schaftsräume dürfen nicht wesentlich so verschieden sein, daß sie jede Komparation ausschließen. Ein Vergleich hinsichtlich der wirtschaftlichen Erziehung in der deutschen Wirtschaftsgemeinschaft und der Erziehung der Urwaldbewohner Brasiliens ließe sich kaum durchführen. Die komparative Methode bewegt sich mit ihren Erkenntnissen auf dem Boden der Relativität, während die phänomenologische Deskription auf das Klären der pädagogischen Tatsache hinausläuft.

Das Vergleichen bleibt ein unumgängliches methodisches Hilfsmittel aller Forschung und damit auch der Allgemeinen Wirtschaftspädagogik¹⁸⁹⁾. Innerhalb der übernationalen Richtung kann es, falls systematisch gehandhabt, den Bereich der Vergleichenden übernationalen Wirtschaftspädagogik begründen. Die Bemühungen der Allgemeinen Pädagogik, eine Umschreibung für die vergleichende Forschungsrichtung zu finden, die überall anerkannt wird, "blieben notwendig (bisher) im Wissenschafts- und Erziehungsverständnis der unterschiedlichen nationalen Denkstrukturen befangen"¹⁹⁰⁾. Selbst internationale Konferenzen richteten wenig aus¹⁹¹⁾.

189) Vgl. Froese, Leonhard, Vergleichende Pädagogik, a.a.O., Sp. 695

190) Vgl. Froese, Leonhard, Neuere Beiträge zum methodologischen Problem der Vergleichenden Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 6 (1960), S. 266

191) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 65 f.

c) Die Internationale Wirtschaftspädagogik

Die Forschungsobjekte der Auslands- und der Vergleichenden Wirtschaftspädagogik ließen sich relativ eindeutig festlegen. Mehr Schwierigkeiten bereitet die Internationale Wirtschaftspädagogik. Die beiden ersten behandeln nicht den gesamten Forschungsbereich der übernationalen Forschungsrichtung. So sparten sie die wechselseitige Beeinflussung nationaler Wirtschaftsgemeinschaften aus. Diese kann einmal in der gegenseitigen Durchdringung im wirtschaftlich-erzieherischen Denken bestehen, zum anderen im ständigen Ineinandergreifen des Erziehungsgeschehens verschiedener nationaler Wirtschaftsgemeinschaften, deren höchste Form das Verwachsen einiger nationaler Erziehungssysteme ist. Diesen Fragen geht die Internationale Wirtschaftspädagogik nach. Sie geht davon aus, daß sich nationale Wirtschaftsgemeinschaften nicht nebeneinander isoliert entwickeln können, sondern sich gegenseitig beeinflussen.

Innerhalb der Allgemeinen Pädagogik kam Franz Hilker zu einem ähnlichen Ergebnis. Er entwarf die Internationale Pädagogik, die "pädagogischen Fragen in der Sicht mehrerer oder aller Länder" nachspürt¹⁹²⁾. Seine Definition scheint noch ziemlich unscharf zu sein. Die Wirtschaftspädagogik kann sich dennoch daran orientieren. Andere Wissenschaftler halten sich ihr gegenüber sehr zurück, weil sie dieses Forschungsgebiet nicht als eigenständig anerkennen wollen.

Daneben beschäftigt sich Friedrich Schneider mit diesem Fragenkreis. Bei der Standortbestimmung nimmt er die Etymologie zu Hilfe. Dem neulateinischen "international" kann die Bedeutung "allen bzw. vielen Völkern gemeinsam" oder "die Beziehungen zwischen den verschiedenen Nationen betreffend" zukommen¹⁹³⁾. Hier wird die zweite Version ver-

192) Vgl. Hilker, Franz, Internationale Pädagogik, a.a.O., S. 317

193) Vgl. Schneider, F(riedrich), Internationale Erziehungswissenschaft, internationale Pädagogik, in: Lexikon der Pädagogik, 2. Band, Freiburg 1953, Sp. 914

wendet, da sie einen klar umschriebenen Erkenntnisgegenstand sichert.

Schneider warnt aber in diesem Zusammenhang vor der Verwendung des Terminus Internationale Pädagogik als Oberbegriff für die Auslands- und Vergleichende Pädagogik¹⁹⁴⁾. Seine Befürchtungen gründen in der Erfahrung, daß mehrere Autoren im Bereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft mit diesen drei Bezeichnungen völlig wahllos und unkritisch umgehen. Selbst wenn Begriffe nicht Allgemeingut werden, sollten doch die Forscher bemüht sein, am Anfang jeder Arbeit Umschreibungen für sie zu liefern.

Die Aufgabe des Abschnitts besteht vor allem darin, die unterschiedliche Fragestellung gegenüber den anderen beiden Teilbereichen und ihre Verwandtschaft im Anschluß an Friedrich Schneider und Franz Hilker darzustellen¹⁹⁵⁾. Während sich die Auslands-Wirtschaftspädagogik mit der Erziehung in außerdeutschen Wirtschaftsgemeinschaften auseinandersetzt, die vergleichende dagegen mehrere Erziehungssysteme gegenüberstellt, um die gewonnenen Erkenntnisse an einer Wertskala zu messen, versucht die internationale Richtung die wechselseitige Durchdringung, Beeinflussung und Abhängigkeit verschiedener nationaler Erziehungsfelder zu zeigen, wie es z. B. bereits in der Pädagogik der Entwicklungsländer oder der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft geschieht.

Ihr Erkenntnisgegenstand liegt demnach einmal im Untersuchen der wirtschaftspädagogischen Ideen, Bewegungen und Einrichtungen, die mehreren Wirtschaftsgemeinschaften gemein sind und in denen sich die gegenseitige Einflußnahme niederschlägt. Zum anderen rechnet dazu das Erforschen und Deuten der wechselseitigen Beeinflussung der ökonomischen Erziehung in verschiedenen nationalen Wirtschaftsgemeinschaften, "also des pädagogischen Stroms, der zwischen

194) Vgl. Schneider, Friedrich, ebenda, Sp. 913

195) Vgl. Schneider, Friedrich, Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 15 - 19; Hilker, Franz, Internationale Pädagogik, a.a.O., S. 317 - 331

ihnen hin- und hergeht"¹⁹⁶⁾. So analysiert sie die Art der Einflußnahme, wie sie im besonderen von Friedrich Schneider unter dem Aspekt ihres formalen Ablaufs aufgezeigt wurde¹⁹⁷⁾.

Allein die inhaltliche Umschreibung der Internationalen Wirtschaftspädagogik bietet Gewähr für die begriffliche und systematische Klärung des Forschungsbereiches. Die Bezeichnung findet sich nur selten in der Theorie der wirtschaftlichen Erziehung. Bereits eine etymologische Reflexion rechtfertigt ihr Einführen. Auch aus einzelnen Fachwissenschaften kann der Pädagoge Begriffe entnehmen. Im Bereich der Politischen Wissenschaften stellt Erik Peterson dem Nationalismus den Internationalismus gegenüber, der das "Zusammenwirken gleichgesinnter Kräfte verschiedener Nationen (beinhaltet), um gemeinsame Angelegenheiten zu regeln oder zu betreiben"¹⁹⁸⁾. Unter institutionellem Gesichtspunkt verwendet ihn die Wissenschaft im Zusammenhang mit internationalen Vereinigungen und Kongressen¹⁹⁹⁾. Dort wird unter anderem die Zusammenarbeit auf dem Gebiet des Erziehungswesens gepflegt. Der Forschungsgegenstand umschließt sowohl die ideelle als auch die institutionelle Ebene.

Besonders aktuell wird künftig ihre Fragestellung, wenn sich die Probleme der ökonomischen Erziehung in den Industrienationen weiter angeglichen haben. Damit verstärkt sich der Zug zur internationalen pädagogischen Zusammenarbeit. Seinen Ausdruck findet er in übernationalen Institutionen. Allein die praktische Notwendigkeit rechtfertigt somit die Eigenständigkeit der Internationalen Pädagogik. Ihrem Forschungsvorhaben obliegt es, die Entwicklungsdynamik der verschiedenen Erziehungssysteme zu untersuchen.

196) Vgl. Schneider, Friedrich, Internationale Erziehungswissenschaft, a.a.O., Sp. 915

197) Vgl. Schneider, Friedrich, ebenda, Sp. 916

198) Vgl. Peterson, Erik, Nationalismus, in: Gesellschaftliche Ordnungssysteme, Wörterbuch der Politik, Heft V, hg. v. H. Sacher und O. v. Nell-Breuning, Freiburg i. Br. (1951), Sp. 277

199) Vgl. Richter, Otto, Die nationale Bewegung und das Problem der nationalen Erziehung in der deutschen Gegenwart, Langensalza 1903, S. 1

Beispiele aus dem Bereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft liefert dafür Friedrich Schneider²⁰⁰⁾.

Die Internationale Wirtschaftspädagogik stellt auch internationale Entwicklungstrends fest und deutet sie aus.

"Hierbei liegt der Akzent weder auf der Breite einer Gesamtschau von Bildungswesen, noch auf der Vertiefung durch Analyse weniger Einzelaspekte, sondern auf dem Erkennen von typischen Problemen und Reformtendenzen in Ländern mit vergleichbarem Lebensstandard."²⁰¹⁾ Das Forschungsziel kann von der Internationalen Wirtschaftspädagogik übernommen werden.

Während sich Friedrich Schneider in seinen "internationalen, anthropozentrisch begründeten Querwellen" auf geschichtliches Material stützt²⁰²⁾, sollte die Empirie solche Trends in der Gegenwart suchen. Die Industriennationen passen heute ihr Bildungswesen der sich wandelnden Wirtschaft an, die in weiten Teilen gleiche Züge trägt. Die Theorie der nationalen wirtschaftlichen Erziehung nimmt sich ihrer bereits an und zeichnet daraus bestimmte Entwicklungslinien für die Pädagogik. Zu ihnen zählen die Verlängerung der Schulpflicht, die Demokratisierung der Bildung, die Zunahme der theoretischen auf Kosten der praktischen Bildung oder die Auflösung der Berufsbilder. Diese Grundprinzipien beinhalten den Funktionszusammenhang zwischen Gesellschaft, wissenschaftlich-industrieller Entwicklung und Bildungsmaßnahme²⁰³⁾. Für ihre Klärung ist die Zusammenarbeit von Pädagogen verschiedener Länder notwendig. Neben den internationalen Zusammenkünften verhelfen dazu vor allem übernationale Dokumentationszentren.

Isolierte nationale Wirtschaftsgemeinschaften gibt es nicht mehr. Mit zunehmender Gleichförmigkeit der Wirtschaftsorganisation verstärkt sich das wechselseitige Durchdringen der

200) Vgl. Schneider, Friedrich, Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 15 ff.

201) Springer, Ursula K., Sinn und Gehalt von Vorlesungen über Vergleichende Erziehungswissenschaft, in: Pädagogische Rundschau 20 (1966). 10, S. 883

202) Vgl. Schneider, Friedrich, Internationale Erziehungswissenschaft, a.a.O., Sp. 914

203) Vgl. Springer, Ursula K., Sinn und Gehalt, a.a.O., S. 883

nationalen wirtschaftlichen Erziehungswesen. H. Th. Becker erkannte bereits um 1940 dieses Problem, als er den Einflüssen "pädagogischer Gedanken und Bewegungen zwischen den europäischen Völkern untereinander und mit Amerika"²⁰⁴⁾ nachgegangen ist. Heute erstrecken sich die Kontakte über die ganze Welt und fördern den Austausch pädagogischer Ideen zwischen nationalen Wirtschaftsbereichen. Wie sich ihre Übernahme vollzieht, untersucht die Internationale Wirtschaftspädagogik. Sie wird auf exogene und endogene Faktoren zurückgreifen, die die Übernahme bestimmen können. Weiterhin systematisiert sie die Arten der Einflußnahme, wobei sie von Friedrich Schneider ausgehen kann, um seine Forschungsergebnisse auf ihre Verhältnisse zu übertragen. Er unterscheidet die mechanische, die eklektizistische und die produktive Form²⁰⁵⁾.

Daneben stellen sich der wirtschaftspädagogischen Reflexion weitere Aufgaben. Eine solche besteht in der Frage nach der "pädagogischen Internationalität". Die Gründe für das Beschäftigen damit sind heute andere als früher²⁰⁶⁾. Den Wandel herauszufinden, gibt der Dogmengeschichte Probleme auf. Vom wirtschaftspädagogischen Standpunkt aus kommt der Forscher vielleicht zu anderen Ergebnissen, als sie die Allgemeine Erziehungswissenschaft bietet. Auch die Quellen und die Zusammensetzung der übernationalen pädagogischen Kraftströme gilt es zu erkunden. Als naheliegendes Untersuchungsfeld bietet sich gegenwärtig Europa an, wo der wirtschaftliche Zusammenschluß neue pädagogische Kraftfelder entstehen läßt.

Neben der Erforschung der gegenseitigen Beeinflussung steht das Untersuchen der übernationalen Organisationen, die das erzieherische Geschehen vieler nationaler Wirtschaftsgemeinschaften mitbestimmen. Sie unterscheiden sich in Aufbau, Aufgaben und Handlungsweise. Ihr Wirkungskreis liegt im Überwachen und Ausführen internationaler Verträge, die die ökonomische Erziehung mehrerer Wirtschaftsgemeinschaft-

204) Vgl. Becker, H. Th., Die Kolonialpädagogik der großen Mächte, Ein Kapitel der Vergleichenden Erziehungswissenschaft der Gegenwart, Hamburg 1939, S. 296

205) Vgl. Schneider, Friedrich, Internationale Erziehungswissenschaft, a.a.O., Sp. 916

206) Vgl. Schneider, Friedrich, Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 23

ten betreffen. So liefern die Vorschriften über die berufliche Erziehung innerhalb der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft reiches Forschungsmaterial. Sie enthalten Bestimmungen über pädagogische Maßnahmen, wie solche über die Berufsausbildung. Künftig sollen unabhängig von den Mitgliedsländern, also auf übernationaler Ebene, Eingriffe in das nationale wirtschaftliche Erziehungswesen der Vertragsstaaten vorgenommen werden können. Karl Abraham sieht darin einen entscheidenden Schritt zur Europäisierung des Bildungswesens²⁰⁷⁾.

Die Internationale Wirtschaftspädagogik untersucht die pädagogischen Folgen aus der Vereinigung nationaler Wirtschaftsbereiche zu größeren Einheiten, weil der Vorgang dem Problemkreis der Durchdringung verschiedener Wirtschaftsräume subsumiert werden kann. Das Zusammenwachsen von nationalen Gemeinschaften bringt viele Fragen mit sich, unter denen auch wirtschaftspädagogische sind. Eine internationale Behörde regelt die wirtschaftliche Erziehung in den zusammengeschlossenen Ländern, wobei sie von den Verhältnissen in den Mitgliedsländern auszugehen hat. Wie diese Regelung durchgeführt wird, und welche Probleme sich dabei ergeben, damit beschäftigt sich die empirische Forschungsrichtung.

Die Fragestellung der Internationalen Wirtschaftspädagogik ist das Resultat "fortschreitender Spezifikation" in der Wirtschaftspädagogik, das stets die Verbindung mit der Auslands- und der Vergleichenden Wirtschaftspädagogik sucht. Da sich das nationale Erziehungssystem einer Wirtschaftsgemeinschaft künftig immer weniger den Einflüssen anderer entziehen kann, gewinnen die internationalen Forschungen an Bedeutung. Mit zunehmender Verflechtung im ökonomischen Bereich wächst ihr Ansehen, da sich in allen nationalen Räumen gewisse Leitideen finden, die den örtlichen Gegebenheiten angepaßt oder entsprungen sind. Übernationale wirtschaftspädagogische Bewegungen durchziehen ähnlich strukturierte ökonomische Gebiete. Internationale Organisationen

207) Vgl. Abraham, Karl, Die wirtschaftliche Erziehung als internationales Problem, a.a.O., S. 221

und Institutionen fördern den Vorgang des Anpassens und Durchdringens. Mit ihnen setzt sich die Internationale Wirtschaftspädagogik auseinander.

Die drei Forschungsbereiche der übernationalen Wirtschaftspädagogik stehen in enger Verbindung. Zwischen ihnen herrscht keine Unter- oder Überordnung. Auf Grund der besonderen Fragestellungen ergänzen sie sich. Sie gewährleisten die systematische Ordnung derjenigen Erkenntnisse, die sie innerhalb ihres Bereichs, ihres Ausschnitts aus der Wirklichkeit, gewonnen haben.

Auf diese Weise gelingt es, die Struktur der wirtschaftlichen Realität nach den gestaltenden Elementen hin zu untersuchen und zu deuten. Von einer wissenschaftlich-theoretischen Bearbeitung muß ein solch "lückenloser, systematischer Aufbau erwartet (werden)"²⁰⁸). Er rechtfertigt auch die Zusammenfassung der drei Forschungsbereiche innerhalb der übernationalen Wirtschaftspädagogik.

Die Allgemeine Erziehungswissenschaft befindet sich hinsichtlich der Benennung des Forschungsfeldes in einem Dilemma²⁰⁹). Dieses entbindet die Wirtschaftspädagogik nicht, eine einheitliche Bezeichnung für ihren Bereich zu suchen. Bisher nahm sie sich aber zu wenig des Gegenstandes an, den sie in Anlehnung an die Allgemeine Pädagogik als "Vergleichende Wirtschaftspädagogik" betrieb. Mit dem Ausbau weltweiter Kontakte drängt der Fragenkreis im Rahmen der empirischen Forschung immer mehr nach vorn. Seine theoretische Bewältigung fordert unter anderem eine ausgebaute Terminologie. Sie wird dadurch erleichtert, daß man bei der Verwendung von Worten einigermaßen frei ist, "wenn nur deutlich erklärt wird, wie sie in dem betreffenden Gedankenzusammenhang gemeint sind"²¹⁰). Deshalb gibt es auch unterschiedliche Bezeichnungen. Die hier vorgeschlagene Begriffsbildung wurde damit gerechtfertigt, daß sie von den geläufigen Ursprungsbedeutungen ausging und

208) Vgl. Luchtenberg, Paul, Antinomien der Pädagogik, Fr. Manns Pädagogisches Magazin, Heft 952, Langensalza 1923, S. 16

209) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 93

210) Vgl. Spranger, Eduard, Grundstile der Erziehung, in: Pädagogische Perspektiven, Heidelberg 1951, S. 94

anschließend zur wissenschaftlichen Begriffsinterpretation gelangte, wie es Werner Linke für die Pädagogik forderte²¹¹⁾.

Die Ausführungen wollten begründen, warum die Forschungsgebiete der Auslands-, Vergleichenden und Internationalen Wirtschaftspädagogik zu trennen sind. Die Begriffszusammensetzungen beinhalten den jeweiligen Forschungsauftrag, indem sie die spezifische Fragestellung herausheben. Die Termini grenzen den Erkenntnisgegenstand ab, "ohne seine besonderen Strukturen und Funktionen zu bestimmen"²¹²⁾. Hierin liegen die weiteren Aufgaben der Arbeit, wenn sie Erkenntnisfeld und -methode untersucht.

211) Vgl. Linke, Werner, Aussage und Deutung, a.a.O., S.127

212) Vgl. Dahrendorf, Ralf, Sozialstruktur des Betriebes - Betriebssoziologie, in: Die Wirtschaftswissenschaften A 46, Wiesbaden 1959, S. 15

Zweites Kapitel

Abriß einer Dogmengeschichte der übernationalen Wirtschaftspädagogik

I. Die Dogmengeschichte als Teilgebiet der Theorie der übernationalen Wirtschaftspädagogik

Die wissenschaftliche übernationale Wirtschaftspädagogik hat erst wenig Tradition. Das auf pädagogische Zusammenhänge in der deutschen Wirtschaftsgemeinschaft gerichtete Denken suchte wohl seine Ergänzung in anderen Räumen, machte aber kaum Fortschritte. Zu einer relativ eigenständigen Fragestellung ist es bis heute noch nicht gekommen. In diesem Kapitel soll ein geschichtlicher Abriß der Entwicklung geliefert werden, der eine sachbezogene Periodisierung bringt. Er beabsichtigt keine umfassende Darstellung, die hier weder sachlich erforderlich noch räumlich möglich ist. Es geht allein darum, die Fragestellung der übernationalen Wirtschaftspädagogik in der geschichtlichen Dimension zu zeigen. Einzeluntersuchungen liegen noch nicht vor, was die Arbeit im allgemeinen erschwert.

Durch die Gegenwartsbezogenheit gewinnt die historische Betrachtung an Aktualität und Wert. Ihr Ziel besteht nicht allein darin, historisch Gewordenes darzustellen, sondern das Bestehende geschichtlich zu verfolgen, also das, was einen "systematisch bedeutsamen Kern besitzt"¹⁾. "Es wird ... das Geschichtliche nicht einfach in die Systematik übernommen, sondern es wird aus dem Geschichtlichen vom systematischen Gesichtspunkt aus Wertvolles herausgeholt ..." ²⁾ Die Fragestellung der übernationalen Forschung vermag in breitem Umfange historisch begründet zu werden, wie es Walther Löbner für die gesamte Theorie der wirtschaftlichen Erziehung formulierte³⁾.

Weiterhin kann der Wissenschaftler das ausgewertete Material beim Fundieren der Forschungsrichtung verwenden. Die

1) Vgl. Moog, Willy, Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart, Osterwieck/Harz-Leipzig 1923, S. 25

2) Moog, Willy, ebenda, S. 25

3) Vgl. Löbner, Walther, Wirtschaft und Erziehung, a.a.O., S. 100

Erkenntnisse aus der Vergangenheit erleichtern und befruchten die gegenwärtige Arbeit. Die geschichtliche Analyse steht somit nicht im Gegensatz zu den wissenschaftlich-theoretischen Bemühungen, sondern gehört dazu. Sie führt ebenfalls in die Probleme und Fragestellungen dieser Disziplin ein⁴⁾.

Die übernationale Wirtschaftspädagogik stellt keine neue, vielleicht sogar theoretisch entworfene Forschungsrichtung dar, sondern systematisiert seit langem bestehende pädagogische Bemühungen. Während das erzieherische Denken im 19. Jahrhundert weitgehend auf die nationalen Bereiche konzentriert war, hat es sich in diesem Jahrhundert auch außerhalb deutschen Erziehungsräumen verschrieben, "um Informationsmaterial und Vergleichsmaßstäbe für die Entwicklung im eigenen Lande zu erhalten"⁵⁾. Die Dogmengeschichte verfolgt die Wandlung.

Eine solche Verlagerung des Forschungsinteresses registrierten manche Pädagogen. Alfons Dörschel legte sie einer Periodisierung der Geschichte der Wirtschaftspädagogik zugrunde. Als Kriterium nahm er dabei die politischen Einflüsse, die er für die Gestaltung der Erziehungswirklichkeit mitverantwortlich machte. In der Zeit von 1933 bis 1945 sieht er die "nationalpolitische Extrembildung" und danach die Wende zu einer welt- bzw. kontinentalpolitischen zwischenstaatlichen Orientierung der Gegenwart⁶⁾.

Die wissenschaftliche übernationale Wirtschaftspädagogik setzt eine in sich einheitliche nationale Wirtschaftsgemeinschaft voraus. Zu ihrer gegenwärtigen Form fand sie erst im 19. Jahrhundert und erfuhr seitdem ihr charakteristisches Gepräge. Natürlich bestand auch vor dieser Zeit ein Interesse an "fremden Bildungseinrichtungen". Nur können diese Bemühungen nicht zur übernationalen Wirtschaftspädagogik

4) Vgl. Xochellis, P(anagiotis), Pädagogische Bibliographie, Schriftenreihe "Bibliographien für Studierende", Heft 1, Geretsried 1965, S. 58

5) Vgl. Hilker, Franz, Neue Literatur zur ausländischen, internationalen und vergleichenden Pädagogik, in: Bildung und Erziehung 17 (1964), S. 70

6) Vgl. Dörschel, Alfons, Einführung in die Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 116 f.

gezählt werden. Sie gehören einer vorwissenschaftlichen Periode an, die hier unter der Bezeichnung "Vorläufer" untersucht wird.

Das Schulwesen eines anderen Landes oder eines wie auch immer gearteten Territoriums zog stets gebietsfremde Pädagogen an. So erregte das in manchen Staaten blühende Privatschulwesen die Aufmerksamkeit von Schulmännern oder Regenten. Sie besuchten ausländische Erziehungsanstalten, um Erfahrungen für den Aufbau der eigenen zu sammeln. Bis ins 18. Jahrhundert lassen sich solche Bestrebungen verfolgen. Sie stellen die Vorläufer der übernationalen Wirtschaftspädagogik und sind einer vorwissenschaftlichen Epoche zuzurechnen.

In diesem Kapitel werden einige Arbeiten aus dieser Zeit behandelt. Allerdings ist eine genaue Periodisierung dadurch erschwert, daß diese Reiseberichte nicht einer höheren Form des Erkenntnisverfahrens Platz machen, sondern höchstens in qualitativ verbesserter Art noch heute vorkommen. Auf der anderen Seite läßt sich das zweite Kriterium auch nicht genau festlegen: Die nationalen Wirtschaftsgemeinschaften unterliegen dem dauernden Wandel und bilden sich deshalb laufend neu aus oder vergehen bei politischen Veränderungen.

Dennoch soll eine Zeitangabe gewagt werden. Dazu wird ein weiteres Merkmal herangezogen. Bevor sich eine wissenschaftliche übernationale Wirtschaftspädagogik entfalten konnte, mußte die Allgemeine Wirtschaftspädagogik gefestigt sein. Die ersten Ansätze liegen um die Jahrhundertwende. Alle Arbeiten davor werden deshalb der vorwissenschaftlichen Periode zugerechnet. Ob eine andere zeitliche Abgrenzung vorzunehmen ist, können erst eingehende Untersuchungen ermitteln. Die Arbeiten der Vorläufer weisen rein beschreibenden Charakter auf. Sie nehmen sich entweder einer einzelnen Anstalt oder eines ganzen Schulsystems an, wobei sie den Zusammenhang mit anderen kulturellen Einrichtungen nicht berücksichtigen. Es dominiert der Blickwinkel einer möglichen Verwertbarkeit des Erfahrenen im eigenen Lande. Die Verfasser reisten oft im Auftrag des Regenten, für den sie

Ratschläge zur Reorganisation des Schulwesens sammeln sollten. Bedenkenlos verpflanzten sie das Fremdartige in der Absicht, die Wirksamkeit des eigenen Systems zu erhöhen. Auch nahmen sie einzelne Anstalten zum Vorbild, um solche in eigener Verantwortung zu gründen.

Von der vorwissenschaftlichen Periode hebt sich die wissenschaftliche Phase der übernationalen Wirtschaftspädagogik ab, die den engeren Forschungsbereich der Dogmengeschichte abgibt und um 1900 anfängt. Die Absichten bzw. Zielsetzungen ihrer Vertreter bilden das Kriterium für die Periodisierung der Phase. In den Veröffentlichungen lassen sich deutlich zwei Fragestellungen erkennen. Die eine sieht das Beschäftigen mit dem Ausland im Dienste der normativen und bildungsplanerischen Arbeit im eigenen Lande. Sie erstreckt sich in der Regel auf wirtschaftliche Schulen, also auf einen Teil der erziehungsrelevanten Wirklichkeit. Die zweite ordnet ihre Fragestellung der empirischen Richtung unter. Ihr geht es darum, die pädagogische Tatsachenwelt zu erfassen. Sie fragt nicht nach der Verwendbarkeit der Erkenntnisse.

In der Periodisierung der wissenschaftlichen übernationalen Wirtschaftspädagogik können somit zwei große Epochen festgestellt werden. Sie ergeben sich auf Grund der unterschiedlichen Motive, die den Forschungen zugrunde liegen. Eine Systematik der Motive bestimmt damit die Gliederung des Kapitels. Als Pole stehen sich praktische und theoretische Erfordernisse gegenüber. Meist sind die beiden Beweggründe miteinander verbunden.

Die unterschiedlichen Zielsetzungen schlagen sich auch im Forschungsverfahren nieder. Das berücksichtigt die Arbeit bei der Periodisierung. Weiterhin bietet diese Aufbereitung eine direkte Hinführung zur gegenwärtigen Problematik, da die letzte Phase erst vor einigen Jahren einsetzte und damit noch in den Anfängen ist. Im folgenden sollen die beiden Phasen auch in bezug auf ihr Erkenntnisverfahren gegenübergestellt werden.

Die normativ-bildungsplanerische Richtung als die zeitlich frühere pflegt das punktuelle Vorgehen und isoliert

in der Regel das Schulwesen oder allgemein die erzieherische Tatsache von ihren Umweltbedingungen. Sie versucht weniger Interpretationen, denn einfache Beschreibungen. Ihren Forschern fehlt die theoretische Grundlage für das Erfassen der Realität; deshalb bleibt das Erkenntnisverfahren subjektiv-impressionistisch und subjektiv-wertend. Das Prinzip der praktischen Anwendbarkeit der Erkenntnisse herrscht vor, auch bei der Wahl des Untersuchungsobjektes.

Demgegenüber sieht die Spätform der übernationalen Wirtschaftspädagogik das Erkenntnisverfahren in das der Empirie eingebettet. Im besonderen versucht es, die einzelne wirtschaftspädagogische Tatsache aus der Ganzheit der nationalen Wirtschaftsgemeinschaft zu deuten. Allerdings befindet sie sich erst in den Anfängen. Auch heute noch überwiegt das rein beschreibende Vorgehen. Wenige Verfasser verwenden die Methode der phänomenologischen Hermeneutik, wie sie im vierten Kapitel näher gekennzeichnet wird.

Das bloße Erfassen von Tatsachen reicht nicht aus. Die Fragestellung, wie die wirtschaftliche Erziehung in außerdeutschen Wirtschaftsgemeinschaften geschieht, erfährt ihre Ergänzung durch den Zusatz, warum diese dort gerade so vor sich geht. Die Analyse sucht nach Gründen, Erklärungen und Deutungen, die stets der geltenden Wertordnung verbunden sind. Die Frage des Wertmaßstabes taucht auf, die von den Vertretern der objektiv-deskriptiven Periode zu wenig beachtet wurde. Ihnen fehlte noch die Erkenntnis vom Spannungsverhältnis zwischen Empirie und Normativität.

Die bisherigen Überlegungen zur Periodisierung der wissenschaftlichen übernationalen Wirtschaftspädagogik können folgendermaßen zusammengefaßt werden: In Anlehnung an die unterschiedliche Absicht der Forscher soll eine erste und eine zweite Periode herausgestellt werden. Die frühere sieht die übernationale Wirtschaftspädagogik im Dienst der normativen und bildungsplanerischen Bemühung, die zweite erkennt sie als einen Bestandteil der empirischen Forschungsrichtung. Während die erste Epoche eine relative Einheitlichkeit aufweist, können innerhalb der zweiten zwei Strömungen ausgemacht werden. Die eine davon pflegt

das subjektiv-impressionistische und subjektiv-wertende Vorgehen, die andere, spätere die deutende Verfahrensweise.

Eine derartige Periodisierung scheint auch in der Wirtschaftspädagogik üblich zu sein. An Beispielen kann dies nachgewiesen werden. Gleichzeitig dienen diese weiter der zeitlichen Festlegung der einzelnen Perioden. In seiner Dogmengeschichte greift Alfons Dörschel auf Heinrich Döpp-Vorwald zurück, der die Stufen der vorwissenschaftlichen Forschung, der praktisch-pädagogischen Selbstbesinnung, der "Pädagogischen Systeme" und der "autonomen Erziehungswissenschaft" unterscheidet. Die "Selbstbesinnung" weist einen zugleich normativen, deduktiven und technologischen Charakter auf.⁷⁾ Während in dieser Periode noch die Normativität überwiegt, weiten sich in der nächsten die Forschungen der Historie und der Empirik aus, um zusammen die Erziehungswissenschaft zu vervollständigen.

Für die Wirtschaftspädagogik können daraus Parallelen gezogen werden. Die normativ-bildungsplanerische Epoche konzentriert die Forschungen auf die Wirtschaftsschule und auf das Wirtschaftsschulsystem. Um seine Gestalt müht sie sich ab. Für sie liegt es nahe, auf Erfahrungen und Praktiken des Auslandes zurückzugreifen. Dies geschieht in der Absicht, den Standard anderer zu kennen und wenn möglich zu überbieten.

Daneben beabsichtigt die normative Wirtschaftspädagogik durch erziehungsphilosophische, deduktive Überlegung, die Eigenständigkeit in der Fragestellung gegenüber der Allgemeinen Pädagogik nachzuweisen. Im wesentlichen gelingt dies noch vor dem Zweiten Weltkrieg. Danach traten neue Probleme in den Mittelpunkt. Somit ändern sich auch die Beweggründe für das Interesse an fremden Wirtschaftsgemeinschaften. In dem Maß, in dem sich die Theorie der wirtschaftlichen Erziehung festigt, wendet die Wissenschaft ihre Aufmerksamkeit der Erziehungswirklichkeit zu.

7) Vgl. Döpp-Vorwald, Heinrich, zitiert nach Dörschel, Alfons, Arbeit und Beruf, a.a.O., S. 21

Die Wirtschaftspädagogik fragt heute nicht mehr ausschließlich, wie die Erziehung vor sich gehen soll, sondern auch, wie sie tatsächlich geschieht bzw. geschah. Das empirische Forschungsgebiet sucht im Verein mit der Normativität der Theorie neue Möglichkeiten zu erschließen. Der Wandel im Erkenntnisgegenstand vollzog bzw. vollzieht sich nie einseitig zur reinen Empirik hin, da diese stets die fruchtbare Spannung zur Normativität verlangt. Die Fragestellung beider ist gerechtfertigt, nur dominiert gelegentlich die eine oder die andere.

Auch die Periodisierung Walther Löbners nimmt sich des Einteilungsprinzips von Normativität und Empirie an. Nach ihm setzt um 1928 die Phase der "betont wissenschaftlichen Wirtschaftspädagogik" ein. Diese gliedert er wiederum in zwei Stufen. Die erste ist der Zeitraum "einer überwiegend normativen Wirtschaftspädagogik bis 1945", die zweite der Zeitraum des Hervortretens der empirischen und historischen Fragen.⁸⁾ Beiden können nun typische Vertreter bzw. Werke zugeordnet werden. Unter ihnen würden sich auch Veröffentlichungen mit übernationalen Forschungsabsichten finden.

Die aufkommende übernationale Fragestellung innerhalb der Wirtschaftspädagogik lehnt sich eng an die jeweils herrschenden wissenschaftlichen Aufgaben an. Sie können deshalb für die Periodisierung herangezogen werden. Ihr Einbau in die allgemeine Dogmengeschichte wurde noch nicht versucht. Dies kann nicht nur auf dem Gebiet der Normativität nachgewiesen werden, sondern auch anhand der Empirik.

Nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelte sich also die Tatsachenforschung auf breiterer Basis. Die Empirik war zunächst weniger ein autonomes Forschungsfeld, denn eine Ergänzung zur normativen Richtung. Sie trat zusammen mit der Geschichte in eine Ergänzungsfunktion zur theoretischen, d. h. erziehungsphilosophischen Forschung. Die Fragestellung Dörschels, wie sie das erste Kapitel aufzeigte, sichert heute der Erziehungsphilosophie, der Normativität, der Empirie

8) Vgl. Löbner, Walther, Entwicklung und gegenwärtiger Stand der wissenschaftlichen Wirtschaftspädagogik, in: Wirtschaft und Erziehung 11 (1959). 7, S. 306

und Historie gleichwertigen Rang nebeneinander. Damit weist das hier aufgeworfene Problem in die gegenwärtige Theorienbildung hinein.

In Anlehnung an Walther Löbner, der in der Allgemeinen Wirtschaftspädagogik zu dieser Periodisierung gelangt ist, wird hier die folgende zeitliche Einordnung vorgeschlagen: Die erste Periode der wissenschaftlichen übernationalen Wirtschaftspädagogik, die unter normativem und bildungsplanerischem Blickwinkel betrieben wurde, umfaßt im wesentlichen die Jahre von 1900 bis zum Zweiten Weltkrieg. Das Jahr 1928, das noch bei Walther Löbner eine Schlüsselstellung einnimmt, hat durch neuere Erkenntnisse innerhalb der Dogmengeschichte an Bedeutung verloren. Der erste Systemansatz von Theodor Franke spielt gerade für die Ausprägung der übernationalen Forschungsrichtung eine große Rolle. Die zweite Periode umschließt dann im wesentlichen die Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg.

Der geschichtliche Abriß stützt sich auf die so vorgenommene Periodisierung. Nach dem gesetzten Plan versucht er in den folgenden Abschnitten die typischen Vertreter heranzuziehen. Auf diese Weise kommt er der "spekulativen Pädagogikgeschichte" im Sinne Josef Dolchs nahe und steht mit der ihr entgegengesetzten "referierenden" in Kontrast⁹⁾. Die Abhandlung beschreibt und erklärt nicht nur, "sondern sie deutet aus, sie sucht Grund und Folge nicht in den sichtbaren beteiligten Faktoren ..., sondern in einem jenseits derselben Befindlichen, in einem Hineinwirkenden"¹⁰⁾, das hier in Normativität und Empirie gesehen wird. Unterschiedliche Motive bewirken das Vorherrschen der einen oder der anderen Forschungsrichtung. Beim angenommenen "Plan" im Sinne Josef Dolchs handelt es sich nicht um etwas Vorgefaßtes, sondern um eine erkannte Entwicklungslinie, die dem historischen Geschehen innewohnt.

Die hier vorgeschlagene Periodisierung findet nicht nur in der Wirtschaftspädagogik Parallelen, sondern auch in der

9) Vgl. Dolch, Josef, Gegenstände und Formen der pädagogischen Geschichtsschreibung, in: Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts 20 (1930), S. 284 ff.

10) Dolch, Josef, ebenda, S. 290

Allgemeinen Pädagogik und dort im besonderen im Bereich der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. George Bereday gelangte bei seinen historischen Forschungen zu einer dreistufigen Gliederung: Die beschreibende Sammlung von pädagogischen Tatsachen als erste Phase der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ist gekennzeichnet durch die einfache "Entlehnung", die die besten pädagogischen Verfahrensweisen für das eigene Land sichern sollte. Ihre Vertreter "studierten ausländische Erziehungssysteme mit der ausgesprochenen oder stillschweigenden Annahme, daß ihre Landsleute die besten Schulpraktika vom Ausland entlehnen sollten"¹¹⁾. Die zweite Phase geht über zur "analytischen Erforschung" der ausländischen Erziehungsräume. Wenn auch hier der normative und bildungsplanerische Gedanke nicht mehr ausschließlich dominiert, so findet er sich doch in der "Vorhersage" wieder. Die Forschungsergebnisse beabsichtigten, den wahrscheinlichen Erfolg "von Reformen in einem Land auf Grund der Beobachtung von vorausgegangenen und ähnlichen Erfahrungen in anderen Ländern"¹²⁾ zu schätzen. Auch die letzte Periode weist einen normativen Zug auf. Hier stehen die Untersuchungen "im Dienst der Bemühungen um die Einheit der Welt"¹³⁾. George Bereday berücksichtigt allerdings zu wenig den empirischen Zweig bei der Motivsuche. Erst dadurch könnte er zu einer überzeugenden Periodisierung kommen. Vor allem sein letzter Beweggrund dürfte das Vordringen der vergleichenden Schau in den letzten Jahrzehnten relativ schwach begründen.

Auch Franz Hilker teilt die Theoriengeschichte der Vergleichenden Pädagogik in drei Epochen ein. Ihr legt er das sich ändernde Erkenntnisverfahren als Gliederungsgesichtspunkt zugrunde, ohne sich zeitlich festzulegen. Die erste Periode bezeichnet er als "subjektiv-impressionistisch". Nach seiner Ansicht findet sie sich noch heute "in vielen Berichten über ausländische Schulverhältnisse". Die For-

11) Bereday, George Z. F., Theorie und Methoden der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, in: Weltweite Erziehung. Als Festgabe für Friedrich Schneider zum 80. Geburtstag, hg. v. W. Brezinka, Freiburg i. Br.-Basel-Wien 1961, S. 143

12) Vgl. Bereday, George Z. F., ebenda, S. 143

13) Vgl. Bereday, George Z. F., ebenda, S. 144

schungsergebnisse werden als "Helfer bei der Neuplanung des Erziehungswesens" gesehen, also in der Bildungsplanung verwandt. Die sich anschließenden Fragestellungen weisen deutlich in die empirische Richtung. Die "überwiegend objektiv-deskriptive" Methode in der zweiten Phase leitet die tatsachenorientierte Betrachtungsweise ein. Ihr mangelt es anfangs noch an der Systematik im Erkenntnisverfahren, die sich in der dritten Stufe einstellt. Diese hat einen "analytisch-explikativen" Charakter. Vielleicht sollte hierfür der in der Empirik übliche Begriff der phänomenologischen Hermeneutik eingeführt werden.¹⁴⁾

Die wenigen Beispiele aus der Literatur rechtfertigen die hier vorgeschlagene Gliederung, die nicht allein auf ein Kriterium baut. Sie versucht vielmehr eine Synthese zwischen dem Gesichtspunkt der Zielsetzung, wie ihn Alfons Dörschel, Walther Löbner oder George Bereday betonen, und dem der Erkenntnismethode im Sinne Franz Hilkers. Ansätze für eine solche Betrachtung liefern diese Arbeiten, die mit einem Kriterium auskommen: Das Verbinden beider scheint eine angemessene Lösung des Problems darzustellen. Dabei erkennt die Untersuchung eine geschichtliche Entwicklung von der normativ-bildungsplanerischen zur empirischen Sichtweise.

Die dogmengeschichtliche Abhandlung beschränkt sich nicht auf die globale Betrachtung der übernationalen Wirtschaftspädagogik, sondern differenziert, soweit nötig, zwischen den Forschungsbereichen der Auslands-, Vergleichenden und Internationalen Wirtschaftspädagogik. Franz Hilker suchte nach einer spezifischen Motivierung der Teilgebiete, was hier nicht geschieht. Den Beweggrund für die Auslandspädagogik glaubte er im "Verlangen nach Information" zu erkennen, den der Vergleichenden Pädagogik im Drang nach "allgemeingültiger, wissenschaftlicher Erkenntnis auf empirischer Grundlage" und den für die Internationale Pädagogik im Bedürfnis nach "übernationaler Verständigung und Verbesserung der menschlichen Beziehungen unter den Völkern"¹⁵⁾. Hilker schließt dabei an seine oben dargelegte

14) Vgl. Hilker, Franz, Was kann die vergleichende Methodik in der Pädagogik leisten? In: Bildung und Erziehung 14 (1963), S. 511

15) Vgl. Hilker, Franz, Internationale Pädagogik, a.a.O., S. 317

Periodisierung an, wodurch sich der entgegengehaltene Einwand einer einseitigen Sichtweise wiederholt. Aber auch neue Vorbehalte treten hinzu. In der Motivierung benutzt er recht verschiedenartige Argumente, die auf unterschiedlichen Ebenen liegen. Dadurch müssen sie an Überzeugungskraft verlieren. So scheint der Beweggrund für die Auslandspädagogik und für die Vergleichende Pädagogik denselben Ursprung aufzuweisen, der lediglich sprachlich anders ausgedrückt ist. Warum die empirische Grundlage nur bei der Vergleichenden Forschung eine Rolle spielen soll, legt der Verfasser nicht dar. Auch das Motiv für die Internationale Pädagogik kann wenig überzeugen, wenn die hier vorgeschlagene Begriffsbestimmung beibehalten wird.

Nachdem die Forschungszweige der übernationalen Wirtschaftspädagogik ein enges Verwandtschaftsverhältnis aufweisen, werden sie in den folgenden Abschnitten als eine Einheit betrachtet. Der Nachweis der unterschiedlichen Fragestellung ist hier nur gelegentlich notwendig. Dagegen versucht die Arbeit, die zunehmende Verfeinerung der übernationalen Fragestellung zu berücksichtigen. In der vorwissenschaftlichen Zeit handelte es sich gelegentlich um eine "Auslandskunde", die von mehreren Forschergenerationen zur Theorie ausgebaut wurde. Die Entwicklung reicht "von einzelnen privaten Reisenden und deren Berichten anfangen, über im amtlichen Auftrag reisende Beobachter fremder Schulsysteme, Regierungskommissionen und staatliche Dokumentationsstellen, bis zur eigentlichen wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Bildungswesen und der Pädagogik anderer Länder"¹⁶⁾. Die Forschungsergebnisse finden sich verstreut entweder in Enzyklopädien und Handbüchern oder in Zeitschriften und Monographien, die noch weitgehend auf eine wissenschaftlich-systematische Bearbeitung warten.

16) Vgl. Anweiler, Oskar, Von der pädagogischen Auslandskunde, a.a.O., S. 887

II. Die vorwissenschaftliche Periode der übernationalen Wirtschaftspädagogik

Die wesentlichen Merkmale der sog. vorwissenschaftlichen Periode wurden bereits im vorausgegangenen Abschnitt systematisch zusammengestellt. Als hervorstechendes Kennzeichen galt dabei, daß in dieser Epoche von nationalen Wirtschaftsgemeinschaften noch nicht gesprochen werden kann. Deshalb handelt es sich von vornherein um Berichte über einzelne Schulen, meist Privatschulen, die durch Ausländer gefertigt wurden. Dabei sind natürlich die politischen Verhältnisse des 18. bzw. 19. Jahrhunderts zu berücksichtigen. Als politische Einheit kommt deshalb weniger der Nationalstaat infrage, wie er sich erst gegen Ende des vorigen Jahrhunderts ausgebildet hat, als das landesfürstliche Territorium. Sein Herrscher beeinflußte auch die wirtschaftliche Schulbildung.

Somit lassen sich die Vorläufer der übernationalen Wirtschaftspädagogik bis zu den Anfängen der Kaufmannsschulen zurückverfolgen. Natürlich stehen ihre Auslandsberichte allein im Dienste der praktischen Wirtschaftserziehung. Sie resultieren aus der Notwendigkeit, die eigenen pädagogischen Bemühungen zu vervollständigen und zu verbessern. Diesem Vorhaben dient die Studienreise. Einzelne Privatlehrer, die Anstalten errichten oder ausbauen wollten, informieren sich hinreichend über die Verhältnisse in anderen Schulen.

So gibt die "Selbstbiographie" Eduard Amthors, des Gründers und Direktors der Handelsschule und Kaufmännischen Hochschule in Gera, Auskunft über seine Bildungsreise vor der Institutsgründung. Im Sommer 1849 unternahm er eine "pädagogische Studienreise", "um die Einrichtung der bis jetzt bestehenden Handelsschulen kennen zu lernen, nach Bamberg, nach Sulzbach, vorzugsweise aber nach Leipzig zu Schiebe, wo (ihm) die Handelsschulherren sämtlich mit grösster Freundlichkeit entgegen traten, das Hospitieren in den verschiedenen Lehrbranchen gestatteten, die nöthigen Winke rücksichtlich der Lehrmittel gaben u. s. w."¹⁷⁾.

17) Vgl. Amthor, Eduard, Selbstbiographie des Dr. Eduard Amthor. Director der Handelsschule und Kaufmännischen Hochschule zu Gera, 1. Aufl., Gera 1879, S. 73

Eine etwas anders geartete Exkursion entdeckte Joachim Peege bei Johann Michael Leuchs, dem Gründer der Nürnberger Handelsakademie, der "nach seinen acht Lehrjahren meist zu Fuß, um mehr beobachten zu können", auf Reisen ging¹⁸⁾. Auch Dr. Beeg von der Handelsabteilung der Gewerbeschule in Fürth besuchte die "rühmlichst bekannte Handelsschule in Leipzig" und benützte bei seiner Schularbeit die von Herrn Schiebe "persönlich erhaltenen Ratsschläge und Winke"¹⁹⁾.

Historische Arbeiten werden wahrscheinlich weitere Studienreisen aufdecken. Sie dienten ausschließlich dazu, bekannte Anstalten in anderen "Ländern" zu besuchen, um Anregungen für die eigene Lehrtätigkeit zu erhalten. Meist beabsichtigten die Pädagogen nicht, ihre Eindrücke und Erfahrungen durch Publikation anderen zugänglich zu machen. Ihnen ging es überhaupt nicht um Forschung, sondern um Erfahrung für den schulischen Betrieb. Auch deshalb werden diese Art von Berichten nicht der wissenschaftlichen Wirtschaftspädagogik zugerechnet.

Neben den Untersuchungen im Rahmen einer praktischen Wirtschaftserziehung finden sich auch Vorläufer in allgemeinen Reisebeschreibungen. Sie charakterisieren dann bedeutende Wirtschaftsschulen. Zu den großen Reisenden des 18. Jahrhunderts zählt Friedrich Nicolai, ein Berliner Buchhändler. Seine mehrbändige Veröffentlichung über eine Reise durch Süddeutschland enthält Angaben über einzelne Erziehungsanstalten. Ihm schwebt vor, die vielen großen und kleinen Länder auf seiner Exkursion zu erforschen, "in denen alles verschieden ist, Lage, Klima, Verfassung, Physiognomie und Charakter der Einwohner, Wissenschaften, Künste, Industrie und Sitten"²⁰⁾.

Nicolai berichtet über die Universitäten Jena, Bamberg, Erlangen und Altdorf, aber auch über die Handwerker und ihre Arbeitsbedingungen in Nürnberg. Ausführlich geht er auf die

18) Vgl. Peege, Joachim, Die Fachschulreife, a.a.O., S. 152

19) Vgl. Jahresbericht 1848/49 der Königlichen Gewerbe- und Handelsschule Fürth, S. 12

20) Vgl. Nicolai, Friedrich, Beschreibung einer Reise durch Deutschland und die Schweiz im Jahre 1781, Berlin und Stettin 1795, S. VIII

Schulverhältnisse in Österreich ein. Dabei widmet er sich intensiv der "Realhandlungsakademie" in Wien, die 1770 gegründet wurde. Ihr Hauptziel liegt darin, "junge (Menschen), die über 15 Jahre alt sind, zur Handlung und den Fabriken, und zu Bedienungen bey Kanzeleyen, wo ökonomische und Handlungskenntnisse erfordert werden, vorzubereiten"²¹⁾. Darauf stellt sie nach Nicolai ihren Fächerkanon ab, der die Rechenkunst, die Buchhaltungswissenschaft, die "Regeln der Reinigkeit der deutschen Sprache, die französische und die welsche Sprache, die Schreibkunst, die Geometrie, Mechanik, Erdbeschreibung, Naturhistorie, Handlungsgeschichte, Handlungswissenschaft und Wechselrecht" beinhaltet²²⁾.

Der Verfasser vergleicht die Schule mit bestehenden: "Diese Anstalt ist auf alle Weise sehr wohlthätig. Freilich, weil sie Handlungsakademie heißt, muß man sich nicht eine solche Anstalt, wie die in Hamburg und Magdeburg sind, einbilden. Es werden indessen durch dieselbe gewiß manche nützliche Kenntnisse in die Nation gebracht, die vorher unbekannt waren ..."²³⁾ Durch die komparative Methode gelangt er also zu subjektiven, wenig begründeten Werturteilen über die Einrichtung in Wien.

Die bisher aufgeführten Vorläufer hatten gemeinsam, daß die Autoren einmal Schulleiter waren, die einzelne bedeutende Anstalten besuchten, und zum anderen Reisende, die oft, wie Nicolai, als Gebildete oder Interessierte zu den Wirtschaftsschulen Stellung nahmen. Ihnen steht eine Gruppe von "Schulpolitikern" gegenüber, die ganze Schulwesen kritisch beurteilten. Auch ihre Berichte setzen mit dem ausgehenden 18. Jahrhundert ein. Nur einige können hier herangezogen werden.

So schildert Paul Marperger im ersten Drittel des 18. Jahrhunderts die Verhältnisse in verschiedenen Schreib- und Rechenschulen, wobei er über die Grenzen hinaussah. Er erkannte Anstalten, die "viel zu wünschen übrig lassen", und

21) Vgl. Nicolai, Friedrich, ebenda, 4. Band, S. 789

22) Vgl. Nicolai, Friedrich, ebenda, 4. Band, S. 789

23) Vgl. Nicolai, Friedrich, ebenda, 4. Band, S. 791

solche, die einen guten Eindruck machen²⁴⁾.

Der Göttinger Magister Canzler bestätigte im letzten Drittel des gleichen Jahrhunderts die "kraftvolle Entwicklung des kaufmännischen Unterrichtswesens" in Deutschland im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern und stellte fest, "daß kein Staat in Europa so viele vollkommene öffentliche und private Institute für die theoretische und auf die Praxis rücksichtnehmende Ausbildung von Jünglingen habe, die sich dem Handel widmen, als Deutschland"²⁵⁾. Zu einem völlig anderen Ergebnis hinsichtlich des übernationalen Standards der deutschen Kaufmannsbildung kommt zur gleichen Zeit G. H. Zincke. Er legte sich die Frage vor, wie es kommt, "daß so viele wichtige Theile des gemeinen Besten, alle unsere Künste, unsere Landwirtschaft und selbst die edle Handlung, in Vergleichung, was sie in andern Ländern sind, noch so mangelhaft und unvollkommen aussehen, als daher, daß wir in Deutschland beinahe keine Anstalten haben, um diejenigen, welche sich den wichtigsten Geschäften außer den vier Fakultäten widmen, zu einer vernünftigen Anweisung dienen könnten"²⁶⁾.

Bevor sich im 19. Jahrhundert nationale Schulsysteme auf dem Gebiet der wirtschaftlichen Berufserziehung herausbilden konnten, fand bereits der Gedankenaustausch zwischen den Lehrern und Schulpolitikern der europäischen Länder statt, wie es die bisherigen Ausführungen beweisen. Anfangs dachten die Pädagogen nur daran, ihre so gewonnenen Erfahrungen im eigenen Wirkungskreis zu verwenden. Später versuchten sie, die Erkenntnisse anderen zugänglich zu machen. Nach und nach erschienen ausführliche Berichte über solche Studienreisen.

Der Schritt von der Entdeckungsreise zum wissenschaftlichen Vorgehen ließ lange auf sich warten. Den frühen Studien fehlten vor allem die kritische Methode und die syste-

24) Vgl. Marperger, Paul, zitiert nach Penndorf, Balduin, Geschichte des kaufmännischen Unterrichtswesens, in: Handbuch für das kaufmännische Unterrichtswesen in Deutschland, hg. v. A. Ziegler, 1. Band, Leipzig 1916, S. 134

25) Vgl. Canzler, zitiert nach Löbner, Walther, Abriß der Geschichte des kaufmännischen Schulwesens in Deutschland, a.a.O., S. 17

26) Vgl. Zincke, G. H., zitiert nach Penndorf, Balduin, Geschichte des kaufmännischen Unterrichtswesens, a.a.O. S. 138

matisch durchgeführte Forschungsarbeit²⁷⁾. Dennoch scheinen gerade ihre Berichte für die Nachwelt aufschlußreich. An der unzulänglichen Forschungsweise festigt die gegenwärtige Generation ihr Methodenbewußtsein.

Die praktische Verwertbarkeit des Gesehenen bildete das Motiv für die Auslandsaufenthalte. Die besuchten Lehranstalten interessierten nur soweit, als sie Vorbild für die eigene Einrichtung sein konnten. Die kritische Auseinandersetzung mit "ausländischen" Schulen deutete sich allmählich an. Der Zweck einer Exkursion bestand im Unterrichtsbesuch. Durch die Hospitation wollte der Reisende pädagogische Verhaltensregeln gewinnen. Eigenes und Fremdes regten zum Vergleichen an. Daraus entstand langsam die kritische Haltung sowohl dem deutschen als auch dem ausländischen Schulwesen gegenüber, die allerdings noch der wissenschaftlichen Begründung bedurfte. Stellungnahme und Urteil entsprangen in der Regel diesem Gefühl. Die subjektive Deutung herrschte vor.

Erst als sich verstärkt im 19. Jahrhundert nationale Schulsysteme entwickelt hatten, wurden die Bildungsreisen von staatlicher Seite gefördert. Das sachliche Zwischenglied zwischen den "Entdeckungsfahrten" einzelner und den staatlich befohlenen Exkursionen stellten die Reisen dar, die unter gleichgesinnten Reformern üblich waren. Sie bewirkten den Gedankenaustausch über die Landesgrenzen hinweg. Das Ergebnis bildeten Schulreformen in einzelnen Staaten. Ein aussagekräftiges Beispiel sind die Philanthropisten im ausgehenden 18. Jahrhundert. Ihre Bedeutung für die Entwicklung der übernationalen Pädagogik unterstrich bereits Friedrich Schneider²⁸⁾, dessen Hinweise der Ergänzung aus wirtschaftspädagogischer Sicht verlangen. Als ihre geistigen Zentren entwickelten sich das Schnepfenthaler und das Dessauer Philanthropin.

Von Schnepfenthal aus unternahm Christian Ludwig Lenz seine

27) Vgl. Abraham, Karl, Die Aufgaben der Vergleichenden Internationalen Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 176

28) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 57 ff.

große pädagogische Studienreise durch Dänemark, Schweden und Frankreich, worüber er in einem mehrbändigen Werk berichtet hat²⁹⁾. Das russische Schulwesen befruchteten die Ideen Johann Bernhard Basedows, für die sich die Kaiserin Katharina II. begeisterte³⁰⁾. Graf Berchtold bereicherte die übernationale Erziehungswissenschaft, indem er den Ansatz zu einer geordneten Beobachtung schuf. Aus den Bildungsreisen und den damit verbundenen Eindrücken gelangte er zu einer Anleitung für "ähnliche Unternehmungen". Sie betreffen das Studium der Erziehung der Landbevölkerung, der landwirtschaftlichen und gewerblichen Ausbildung, der Gesundheitserziehung, der allgemeinen Bildung, der privaten und öffentlichen Erziehung, der Hochschulbildung und der "weiblichen Erziehung"³¹⁾. Die wissenschaftliche Reflexion setzt ein.

Die geschichtlichen Ursprünge der "übernationalen" Allgemeinen Pädagogik und im besonderen der übernationalen Wirtschaftspädagogik ließen sich weiter verfolgen. Vor allem die Bewegung der Pietisten, allen voran August Hermann Francke, im 18. Jahrhundert oder die der Herbartianer im 19. Jahrhundert bieten reichhaltiges Material. Darauf muß aber im Rahmen der hier beabsichtigten Grundlegung verzichtet werden. Spezialerhebungen bzw. Einzelstudien sollten sich der Frage annehmen. Die in diesem Zusammenhang entworfene Skizze kann nur dem Erhellenden der Entwicklung dienen.

Der wissenschaftliche Wert solcher Reiseberichte besteht heute nicht so sehr in den Ergebnissen der Beobachtungen als in der Erkenntnis, welche Sinnggebung ihnen die Zeit zuerkannte. Das Aufdecken der vorwissenschaftlichen Spuren geschieht mit dem Blick auf die heutigen theoretischen Bedürfnisse für ein zu erstellendes System der übernationalen Wirtschaftspädagogik. Die subjektiven Äußerungen kön-

29) Vgl. Schneider, Friedrich, ebenda, S. 58

30) Vgl. Schneider, Friedrich, ebenda, S. 76

31) Vgl. Graf Berchtold, zitiert nach Hilker, Franz, Neue Literatur zur ausländischen, internationalen und vergleichenden Pädagogik, a.a.O., S. 73

nen nur in Verbindung mit dem Zeitgeist Aussagekraft beanspruchen.

Von großer Bedeutung wurden auch die übernationalen Kontakte beim Einführen der Schulpflicht. Diese wiederum bildete einen wesentlichen Grundstein für das Entstehen nationaler Schulsysteme. Im besonderen betont Franz Hilker diese Tatsache³²⁾. Die damit verbundenen Reformen belebten die pädagogische Studienreise, die jetzt überwiegend von Regierungen geplant und unterstützt wurde. Die Neuerer erkannten die Notwendigkeit der geistigen Zusammenarbeit. Es wurde üblich, führende Köpfe des Erziehungswesens ins Ausland zu schicken³³⁾. Ihre Berichte tragen auch den subjektiv-impressionistischen Zug. Sie bilden die Nahtstelle von der vorwissenschaftlichen zur wissenschaftlichen übernationalen Wirtschaftspädagogik. Die positiven und negativen Eindrücke wirken auf die Gestaltung des deutschen Schulwesens.

Als ein typischer Vertreter dieser Zeit ist Ferdinand von Steinbeis zu nennen. Er trug in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wesentlich zum Ausbau des württembergischen Fortbildungsschulwesens bei³⁴⁾. In einem Gutachten forderte er, "daß Sachverständige ins Ausland geschickt werden müssen, um dort, insbesondere in Belgien, England und Frankreich die durch eine praktische Richtung sich auszeichnenden Bildungsanstalten ... durch eigene Anschauung kennen zu lernen"³⁵⁾. Er selbst führte im Auftrag des Königs Studienreisen nach Belgien durch. "Die Beobachtungen und Mitteilungen von Steinbeis über den gewerblichen Unterricht in Belgien hatten keine nur vorübergehende Bedeutung für das Schulwesen Württembergs, kann man doch noch heute aus berufenem Munde (1907, d. Verf.) hören, daß die württembergischen Fortbildungsschulen nach belgischem Muster

32) Vgl. Hilker, Franz, Vergleichende Pädagogik, a.a.O., S. 386

33) Vgl. Hilker, Franz, Was kann die vergleichende Methode in der Pädagogik leisten? A.a.O., S. 511

34) Vgl. Piloty, R. in: Müller, Fr., Ferdinand von Steinbeis. Sein Leben und Wirken 1807 - 1893. Eine Gedenkschrift mit einem biographischen Begleitwort von R. Piloty, Tübingen 1907, S. 157

35) Vgl. Piloty, R., ebenda, S. 157

eingerrichtet sind."36)

Ähnliche Fälle lassen sich wahrscheinlich für viele deutsche Länder nachweisen. Diese Studien begnügen sich in der Regel nicht mit einfachen Beschreibungen, sondern beinhalten Forderungen und Empfehlungen für das eigene Schulwesen. Das Gegenüberstellen der aus- und inländischen Bildungseinrichtungen bedeutet aber auch Werten, woraus Änderungsvorschläge entstehen können. Eine systematische Untersuchung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede erfolgte noch nicht.

Nicht nur das Einführen der Schulpflicht im Fortbildungsschulwesen, sondern auch die Vereinheitlichung des gesamten wirtschaftlichen Bildungssystems für ganz Deutschland im ausgehenden 19. Jahrhundert regte übernationale Forschungen an. Im Deutschen Reich mußten äußere und innere Schulorganisation der Länder aufeinander abgestellt werden. Das Zusammenwachsen unterschiedlich strukturierter Unterrichtswesen brachte neue Impulse für die vorwissenschaftliche übernationale Forschung.

Die aufgeworfenen Fragen veranlaßten die Forscher noch nicht, ihre Erkenntnismethoden zu überdenken. Auch die erste Periode der wissenschaftlichen übernationalen Wirtschaftspädagogik kam hier zu keinem nennenswerten Fortschritt. Die Auslandsberichte bildeten die Hauptform. Sie erhielten durch das mangelhafte Methodenbewußtsein einen subjektiven Charakter. Erst mit den systematischen empirischen Untersuchungen wurden die Gestaltungsfaktoren als Problem gesehen.

Der einsetzende pädagogische Kontakt mit anderen Ländern wurde von vielen Landesherren gepflegt und gefördert. Andere verboten solche Bemühungen: "Selbst als die einzelnen Staaten sich in nationaler Selbstgenügsamkeit auch auf dem allgemein kulturellen und dem pädagogischen Gebiet in wachsendem Maße von einander abschlossen, die Landesherren sogar ihren Landeskinder den Besuch ausländischer Schulen im Interesse der Frequenz der Schulen des eigenen Landes oder zum Schutze ihrer Weltanschauung, der 'reinen Lehre', erschwerten oder verboten, erstarrte nicht der Gedanke,

36) Piloty, R., ebenda, S. 160

daß es wertvoll sei, auch im pädagogischen Gebiet über die Grenzen zu schauen."³⁷⁾

Wie es die weitere Entwicklung zeigt, gewann die übernationale Forschung immer mehr Bedeutung. Daran konnten auch einzelne Abschirmungsversuche von seiten der Regierungen nichts ändern. Die Vorläufer der wissenschaftlichen übernationalen Wirtschaftspädagogik weisen verschiedene Formen auf, wie sie hier dargestellt wurden. Ihre Berichte bleiben der praktischen Wirtschaftserziehung verhaftet.

Diese Eigenschaft unterstreicht auch die Art der Fragestellung. Den Arbeiten geht es, wie in den Anfängen jeder Wissenschaft, um die Kunde von den pädagogischen, in der Regel schulischen Verhältnissen in einem fremden Wirtschaftsgebiet. In ihrer Fragestellung vermischen sie pädagogische, wirtschaftliche, soziale und staatspolitische Probleme. Oskar Anweiler nannte dieses Stadium innerhalb der Allgemeinen Pädagogik "Auslandskunde"³⁸⁾. Ähnliche Studien findet man noch heute. Die Verfasser verfeinerten wohl das Forschungsverfahren, inhaltlich aber liefern sie Reiseberichte, die die typische wirtschaftspädagogische Fragestellung vermissen lassen.

Zwei wesentliche Tatsachen kennzeichnen den Übergang von der praktischen zur wissenschaftlichen übernationalen Wirtschaftspädagogik: das Herausbilden der nationalen Wirtschaftsgemeinschaft und das Aufkommen einer Theorie von der wirtschaftlichen Erziehung. Daneben stehen noch weitere, sekundäre Beweggründe. Sowohl die staatliche Wirtschafts- als auch Kulturpolitik suchen in anderen Ländern Vorbilder. Die Erziehung des Menschen in einer nationalen Gemeinschaft, die sich bewußt von anderen unterscheidet, tritt in den Mittelpunkt. Im besonderen nahm sich die Bildungsplanung des Aufbaus eines eigenständigen beruflichen Bildungswesens an. In Deutschland ersetzte die Staatsschule mehr und mehr die Privatschule.

37) Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 20

38) Vgl. Anweiler, Oskar, Von der pädagogischen Auslandskunde, a.a.O., S. 887

Der Übergang von der vorwissenschaftlichen zur wissenschaftlichen Periode vollzieht sich allmählich. Die Grenzziehung um 1900 ist deshalb ein relativ willkürlicher Eingriff, der die verschiedenen Übergänge und Schattierungen nicht einbeziehen kann. Die oben genannten Triebkräfte für eine systematische Wirtschaftspädagogik wirken auch in eine aufkommende übernationale Forschung.

Der vorausgegangene Abschnitt zeigte an einigen Beispielen die Anfänge der übernationalen Wirtschaftspädagogik vor dem Ausbilden der nationalen Erziehungssysteme. Die Bildungsreisen einzelner brachten die Diskussion über ausländische Schulen und später über ganze Wirtschaftssysteme in Gang. Die Geschichtsforschung vernachlässigte bis heute die Interpretation der frühen Erkundungsreisen. Vornehmlich praktische Bedürfnisse weckten das Interesse an der wirtschaftlichen Erziehung in anderen Wirtschaftsräumen. Noch galten die theoretischen Beweggründe als zweitrangig. Die übernationale Wirtschaftspädagogik entstammt nicht Systematisierungsbedürfnissen, sondern dem Anliegen, das nationale deutsche Erziehungswesen dem europäischen Standard anzupassen.

III. Die erste Phase der wissenschaftlichen übernationalen Wirtschaftspädagogik:

Die übernationale Wirtschaftspädagogik im Dienste der normativen und bildungsplanerischen Forschung

Das beginnende 20. Jahrhundert war durch die beachtliche Ausweitung des wirtschaftlichen Bildungswesens gekennzeichnet³⁹⁾. Reformvorschläge und Aufbaupläne für Wirtschaftsschulen standen zur Diskussion. Aus einer gewissen Notlage, im eigenen Land wenig oder keine Vorbilder zu besitzen, wandte man sich dem Ausland zu. Das Inferioritätsgefühl⁴⁰⁾ als Triebfeder spielte in bestimmten Zeiten, wie auch nach 1900, eine entscheidende Rolle.

Dieses Gefühl mag Adolph Geck zu dem Hinweis veranlaßt haben, "daß die Wirtschaftspädagogik (in Deutschland, d. Verf.) nichts völlig Neues darstellt, sondern daß sie vor allem in England, Frankreich und Deutschland schon eine jahrhundertelange Entwicklung aufweist"⁴¹⁾. Seine Bemerkung zeigt, auch die Begründung der Wirtschaftspädagogik erfolgte mit Blick auf das Ausland. Die zunehmende übernationale Verflechtung auf allen Gebieten, die Intensivierung des zwischenstaatlichen Verkehrs und der Austausch der Meinungen auf internationalen Konferenzen erschlossen das außerdeutsche Erziehungsfeld. Es wurde unter der Fragestellung bearbeitet, wie die dort zu gewinnenden Erkenntnisse in Deutschland verwertbar sind. Damit werden alle Bemühungen in die sog. normative und bildungsplanerische Forschungsrichtung eingeordnet.

Solange die ökonomischen Verhältnisse in den verschiedenen Ländern gleich oder ähnlich waren, und die staatliche Wirtschaftspolitik nicht im Dienste der nationalen Gewerbe- und Wirtschaftsförderung stand, vollzogen sich die Exkursionen

39) Vgl. Löbner, Walther, Abriß der Geschichte des kaufmännischen Schulwesens in Deutschland, a.a.O., S. 21

40) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 29

41) Vgl. Geck, Adolph L. H., zitiert nach Löbner, Walther, Entwicklung und gegenwärtiger Stand der wissenschaftlichen Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 304

kaum unter dem Aspekt der Bildungsplanung. Ein solches Bedürfnis schufen erst die Eingriffe der Verwaltung in das wirtschaftliche Erziehungswesen. Der Staat bemühte sich darum, daß das nationale Schulwesen im "internationalen Wettstreit" bestehen konnte, oder daß es gar in ihm eine besondere Rolle spielte. Die übernationale Forschung sollte Unterlagen für seine Bildungspolitik liefern. "Hier wird das Motiv des 'internationalen Bildungswettstreits' vorweggenommen, wie es um die Mitte des 20. Jahrhunderts zu einem entscheidenden Faktor der Bildungspolitik aller Staaten geworden ist."⁴²⁾

Das Beschäftigen mit der wirtschaftlichen Erziehung in anderen Ländern erfolgt nicht nur aus dem Gefühl der Inferiorität heraus, sondern auch aus dem Bewußtsein der Überlegenheit der eigenen Einrichtungen. Die Bildungspolitik zeigt sich hier bestrebt, "die Pädagogik des Auslandes von der des eigenen Landes in irgend einer Form profitieren zu lassen"⁴³⁾. Beide Motive wechselten in der Geschichte der Wirtschaftspädagogik in Deutschland. Nicht wenige glauben noch heute, das in Deutschland entworfene duale Ausbildungssystem sei auf andere Staaten ohne weiteres zu übertragen.

Ausfluß dieser Meinung ist die vergleichende Betrachtung. Sie deutet sich in vielen Veröffentlichungen an. Ein Beispiel bietet Oskar Simon in "Das gewerbliche Fortbildungs- und Fachschulwesen in Deutschland". Hier fordert er für Deutschland lückenlose Zahlenangaben, um Vergleiche über die Entwicklung der gewerblichen Fortbildungsschulen in verschiedenen Staaten durchführen zu können⁴⁴⁾. Er gelangt zur Feststellung, "daß das mittlere gewerbliche Unterrichtswesen Preußens einschließlich seiner kunstgewerblichen Seite, ungeachtet der in den letzten Jahren gemachten Fortschritte, mit demjenigen anderer deutschen Staaten und des Auslandes noch nicht auf gleicher Stufe steht .."⁴⁵⁾.

42) Anweiler, Oskar, Von der pädagogischen Auslandskunde, a.a.O., S. 891

43) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 98

44) Vgl. Simon, Oskar, Das gewerbliche Fortbildungs- und Fachschulwesen in Deutschland, Berlin 1903, S. 37

45) Vgl. Simon, Oskar, ebenda, S. 52 f.

Theodor Franke betont um die Jahrhundertwende den normativen und bildungsplanerischen Gesichtspunkt innerhalb seiner Wirtschaftspädagogik. Er gesteht ihr einen besonderen Platz in der "reichsdeutschen Wirtschaftspolitik" zu, da bei ihm durch die Erziehung des Menschen der Gedanke der Wirtschaftsförderung neu auflebt. Die hierauf abzielenden Vorschläge bleiben im schulischen Sektor. Er stellt "seiner deutschen Wirtschaftspädagogik zunächst als vordringliches wissenschaftliches Ziel die Aufgabe, gründlich zu untersuchen, wie die deutsche Jugend am zweckmäßigsten und erfolgreichsten in die gegebene deutsche Wirtschaftsgemeinschaft 'hineingebildet' werden könne"⁴⁶⁾. Dabei geht es ihm darum, die deutsche Volkswirtschaft konkurrenzfähig zu machen. Sein Forschungsinteresse weist somit über die nationalen Grenzen hinweg. Er schlägt eine Weltwirtschaftspädagogik vor, deren Inhalt er nur verschwommen umreißt. Sie erhält nur ihren Sinn durch den Bezug auf seine deutsche Wirtschaftspädagogik, wodurch eine Verbindung zur übernationalen Richtung unter bildungsplanerischem Aspekt gesucht wird.

Bereits um 1886, also noch in der Zeit der Vorläufer, bemerkt J. Wychgram im Vorwort seines Werkes "Das weibliche Unterrichtswesen in Frankreich", in dem er gelegentlich auch die wirtschaftliche Mädchenerziehung berücksichtigt, "für den Fortschritt heimischer Institutionen (ist) der Vergleich mit fremden unerläßliche Bedingung"⁴⁷⁾. Er deutet aber auch eine weitere Motivgruppe an, die im nächsten Abschnitt behandelt wird: "Selbst wenn wir Deutsche ein so vorzügliches Unterrichtswesen für das weibliche Geschlecht besäßen, daß wir nichts mehr von anderen zu lernen brauchten, würde es interessant sein, die neueren Schöpfungen unserer Nachbarn kennen zu lernen."⁴⁸⁾ Die hier idealtypisch getrennten Beweggründe erscheinen in der Praxis stets in einer Mischung.

Nach dem ersten Weltkrieg erkannten die meisten deutschen

46) Vgl. Franke, Theodor, zitiert nach: Löbner, Walther, Hauptprobleme der Wirtschaftsbildung in unserer Zeit, a.a.O., S. 223

47) Vgl. Wychgram, J., Das weibliche Unterrichtswesen in Frankreich, Leipzig 1886, S. VIII

48) Wychgram, J., ebenda, S. VIII

Bildungsplaner, "daß die deutschen Reformversuche es wünschenswert machten, genauere Kenntnis von den entsprechenden Vorgängen in anderen Ländern zu gewinnen"⁴⁹⁾. Im Bereich der Wirtschaftspädagogik liegen hierüber noch keine wesentlichen Arbeiten vor. Die Dogmengeschichte sollte sich die Frage vorlegen, wieweit übernationale Einflüsse bei der Vorbereitung und Ausgestaltung des wirtschaftlichen Erziehungswesens beteiligt waren. Das Material liegt oft noch unerschlossen. Auswertungsbedürftig erscheint z. B. die USA-Reise von Georg Kerschensteiner, der das gegenwärtige berufliche Bildungswesen entscheidend mitprägte. Auch Paul Ziertmann erkennt "früh die Bedeutung pädagogischer Auslandsreisen und ... vergleichender Betrachtung der Erziehungsaufgaben"⁵⁰⁾.

Die Eigeninitiative aus der Zeit der Vorläufer schlug in eine staatlich verordnete um. Die Regierungen mußten sich in zunehmendem Maße der Lenkung und Ordnung der Wirtschaft und damit auch der wirtschaftlichen Erziehung annehmen. Wilhelm Schleef als ein Vertreter dieser Periode erkannte den kaufmännischen Unterrichtsanstalten in ihrer Gesamtheit nur eine Hilfsfunktion der Volkswirtschaft gegenüber zu⁵¹⁾. Mit dieser Zielsetzung konnte sich der Staat nicht einverstanden erklären, bildete doch das berufliche Erziehungswesen eine Hauptsäule im nationalen Erziehungswesen. Die demokratische Staatsform baute auf Zustimmung und freiwillige Mitwirkung der Bürger. Hinweise für die künftige Gestalt der Schule wollte man in Deutschland aus den traditionellen Demokratien holen. Die Studienreise, von Verwaltungsbeamten unternommen, löste die private Reise ab. Sie wurden mit einem bestimmten Auftrag in andere Länder geschickt.

Die normative und bildungsplanerische Periode der übernationalen Wirtschaftspädagogik beschäftigt sich in der Regel

49) Vgl. Spranger, Eduard, zitiert nach Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 102

50) Hilker, Franz, Paul Ziertmann +, in: Bildung und Erziehung 8 (1955). 1, S. 49

51) Vgl. Schleef, Wilhelm, Problematik und Systematik des kaufmännischen Schulunterrichts, a.a.O., S. 1

mit der Lösung von genau formulierten Einzelfragen. Aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft liefert dafür Sergius Hessen ein typisches Beispiel. Ihn bewegten innerhalb der Vergleichenden Pädagogik die Fragen, "ob und wiefern der Pflichtschulgedanke rechtskräftig geworden ist, wie sich tatsächlich die am Schulwesen interessierten Kulturmächte, insbesondere der Staat zum Eigenrecht der Schule verhalten, wieweit das Schulwesen selbst durch angestrebte Vereinheitlichung der Idee des gleichen Bildungsrechts nachkommt"⁵²⁾.

Bereits vor dem ersten Weltkrieg ging Otto Knörk der kaufmännischen Lehre in den Ländern Europas nach und stellt die unterschiedliche Haltung dazu fest: "Bei den englisch sprechenden Nationen ist von einer eigentlichen Kaufmannslehre überhaupt kaum die Rede."⁵³⁾ Besonders bezieht er sich dann auf Belgien, Frankreich, Spanien, Dänemark und Holland.

Im Mittelpunkt stehen bei allen die Fragen nach dem Ziel und den Methoden des Unterrichts sowie nach der Schulorganisation. Viele Werke der Handelsschulpädagogik umfassen das ganze deutsche Kulturgebiet, da es für sie die hier gezogene Trennung zwischen nationaler und übernationaler Wirtschaftspädagogik nicht gab. Beschränkt sich das Zieglersche Handbuch im Jahre 1916 schon auf die deutschen Bundesländer, so bezieht das von Otto Knörk aus dem Jahre 1913 auch Österreich und die Schweiz ein⁵⁴⁾. Die Mitarbeiter kommen aus den verschiedenen Ländern. Somit handelt es sich nicht um übernationale Wirtschaftspädagogik im hier entworfenen Sinn. Das Ausgestalten der Berichte über das nationale Bildungswesen erfolgt nach einheitlichen Grundsätzen und regt so zu Vergleichen an. Der Inhalt umschreibt sowohl Geschichte als auch Organisation der gegenwärtigen wirtschaftlichen Erziehung. Die Lehrpläne der verschiedenen Wirtschaftsschulen vermitteln dem Lehrer An-

52) Vgl. Froese, Leonhard, Sergius Hessens methodologischer Beitrag, in: Bildung und Erziehung 5 (1952), S. 195

53) Knörk, Otto, Das kaufmännische Bildungswesen in Deutschland, in: Der kaufmännische Unterricht. Handbuch der Methodik für Lehrer, Kaufleute und Studierende, hg. v. O. Knörk, Berlin 1913, S. 16

54) Vgl. Knörk, Otto, ebenda, S. 16

regungen für seine Unterrichtsgestaltung und tragen der Schulverwaltung neue Ideen vor.

Ähnliche Aufgaben wollten die damals führenden Zeitschriften erfüllen. Sie dienten in erster Linie dem Praktiker mit Anregungen für seinen Unterricht. Von der "Deutschen Handelsschul-Lehrer-Zeitung" entwarf Hermann Brödel ein anschauliches Bild. Er hebt hervor, unter der Rubrik Schulchronik sei eine Fülle von Materialien über die kaufmännischen Lehranstalten in Deutschland und im Ausland zu finden⁵⁵⁾. Manche Berichte zielen auf einfache Information über die betreffenden Schulwesen ab. Gleiches berichtet Lieselotte Hebler von der "Zeitschrift für das gesamte kaufmännische Unterrichtswesen". Diese weist einen allgemeinen Teil auf, "der Mitteilungen über das gesamte kaufmännische Unterrichtswesen im In- und Auslande enthielt"⁵⁶⁾. Hier werden Arbeiten von Pädagogen aus dem Ausland, so aus Schweden, Norwegen, England, Belgien, Holland, Frankreich, Italien, der Schweiz und Ungarn veröffentlicht.

Die Redaktion dieser Zeitschrift legt im ersten Heft ihr Programm vor: "Die Zeitschrift ist 'für das gesamte kaufmännische Unterrichtswesen' bestimmt, sie hat daher ihre Aufmerksamkeit allen Formen und allen Entwicklungserscheinungen auf dem Gebiete des kaufmännischen Unterrichtswesens, und zwar nicht nur in Deutschland, zuzuwenden."⁵⁷⁾ In den beiden ersten Jahrgängen räumt man den Berichten vom Ausland sogar den vorderen Platz im Inhaltsverzeichnis ein, was die besondere Bedeutung unterstreicht.

Der internationale Erfahrungsaustausch wurde auch noch in Form von Konferenzen abgewickelt. Lieselotte Hebler zählte in ihrer Dissertation einige auf. Nach ihren Ausführungen fand eine solche bereits 1886 statt. Einen Höhe-

55) Vgl. Brödel, Hermann, 60 Jahre Handelslehrerzeitung. Die "Deutsche Handelsschul-Lehrer-Zeitung" von 1904, in: Wirtschaft und Erziehung 16 (1964). 1, S. 7

56) Vgl. Hebler, Lieselotte, Der Deutsche Verband für das kaufmännische Bildungswesen, 1895 - 1935, Dissertation, in: Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen, Band 78, Braunschweig 1936, S. 25

57) O. V., Vorbemerkung der Redaktion, in: Zeitschrift für das gesamte kaufmännische Unterrichtswesen 1 (1898). 1, S. 1

punkt bildete die Gründung der Internationalen Gesellschaft zur Förderung des kaufmännischen Unterrichtswesens im Jahr 1901. In ihr vereinigten sich Vertreter der Wirtschaft und Schule. Sie setzte ihren Zusammenkünften das Ziel, "die Förderung des kaufmännischen Unterrichtswesens in allen angeschlossenen Ländern durch Beratung und Erfahrungsaustausch über Fragen von allgemeinem Interesse (zu bewirken)"⁵⁸⁾.

Ähnliche Vereinigungen entstanden, Kongresse wurden abgehalten. Der Gedankenaustausch unter den europäischen Staaten sollte der Ordnung der wirtschaftlichen Schulen dienen. Den meisten Schulpolitikern erschienen diese Veranstaltungen als fruchtbringend⁵⁹⁾. Die Dogmengeschichte schenkte ihnen noch keine Aufmerksamkeit. Die Berichte blieben also weitgehend unerforscht.

Die wenigen Beispiele mögen genügen. Die Arbeit kann und will nicht vollständig sein, denn sie kann nicht auf einschlägige Monographien zurückgreifen, was die Untersuchung sehr erschwert. Vor allem spart sie die Zeit nach 1928 bis zum Zweiten Weltkrieg aus. Diesem Zeitraum müßte ein breiterer Rahmen eingeräumt werden. So hätte man die Schriften Franz Schürholz', Friedrich Felds oder Adolph Gecks nach ihrer Beziehung zur übernationalen Fragestellung zu untersuchen. Dafür verlagert die Arbeit ihren Schwerpunkt auf systematische Ansätze, die bei einigen Vertretern dieser Epoche erkannt wurden.

Die theoretische Besinnung führte die Erziehungswissenschaftler damals zur Erkenntnis, daß "eine bloße Übertragung fremder Bestandteile in (das) nationale Gebilde törricht sein würde"⁶⁰⁾, wie es Oskar Anweiler formulierte. So sah bereits Hermann von Seefeld das berufliche Erziehungswesen im Zusammenhang mit dem gesamten Kulturleben der Nation⁶¹⁾. Er maß den Vorsprung, den Deutschland anderen

58) Vgl. Hebeler, Lieselotte, Der Deutsche Verband für das kaufmännische Bildungswesen, a.a.O., S. 53

59) Vgl. Hebeler, Lieselotte, ebenda, S. 52

60) Vgl. Anweiler, Oskar, Von der pädagogischen Auslandskunde, a.a.O., S. 894

61) Vgl. Südhof, Hermann, Staatssekretär a. D. Dr. Hermann von Seefeld +, in: Die Deutsche Berufserziehung, Ausgabe B, Kaufmännisches Schulwesen 23 (1943). 9/12, S.49

Ländern gegenüber aufzuweisen hat. "Trotzdem war er immer darauf bedacht, zu beobachten, welche Wege die anderen Kulturländer gehen."⁶²⁾ Wiederholte Auslandsreisen vermittelten ihm ein genaues Bild. Auch bei anderen Fachvertretern lassen sich Hinweise auf eine wissenschaftlich fundierte Blickrichtung ausmachen. Diese Gedanken entwickelten sich erst in den letzten Jahren weiter. Innerhalb der Theorie der wirtschaftlichen Erziehung fanden sie noch wenig Verbreitung, wie die Analyse von Aufsätzen aus Fachzeitschriften im dritten Kapitel zeigen wird.

Die fehlende theoretische und systematische Orientierung um die Jahrhundertwende zeigt die Bibliographie Bruno Ziegers⁶³⁾. Er stellt im ersten Teil der Veröffentlichung u. a. die Autoren zusammen, die den "Gedanken über kaufmännische Erziehung" pflegten, wodurch er auf Berichte über das Handelsschulwesen in Deutschland und im Ausland zurückgreifen mußte. Im zweiten Teil bietet er eine Menge Literatur über das gleiche Thema, die er aus Zeitschriftenaufsätzen zusammengestellt hat. Dabei versucht der Verfasser auch fremdsprachige Werke heranzuziehen, um einen zufriedenstellenden Überblick liefern zu können. Vor allem bemüht er sich um das Schulwesen in Frankreich, Österreich, Ungarn, Italien, Schweden, Holland und Rußland. Sein Ziel liegt weniger darin, Beiträge zu einer übernationalen Wirtschaftspädagogik zusammenzutragen, als Literatur über fremde wirtschaftliche Erziehungswesen dem Leser zugänglich zu machen.

Die mannigfaltigen Berichte über wirtschaftliche Schulwesen als Bestandteil der nationalen Erziehungssysteme zeugen vom regen Interesse, das für das Ausland vorlag⁶⁴⁾. Einige von ihnen beweisen auch, daß das schulpraktische Motiv in das wissenschaftliche einmündete. So findet der Historiker in den Schriften H. Th. Beckers Ansätze, im besonderen

62) Südhof, Hermann, ebenda, S. 49

63) Vgl. Zieger, Bruno, Literatur über das gesamte kaufmännische Unterrichtswesen sowie über die seit 1895 erschienenen Lehrbücher und Lehrmittel für kaufmännische Unterrichtsanstalten, in: Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen, Band 14, Braunschweig (o. J.)

64) Vgl. Brödel, Hermann, Handelslehrerausbildung in der pädagogischen Presse vor 60 Jahren, in: Wirtschaft und Erziehung 15 (1963). 12, S. 542

in seinem Werk über die "Kolonialpädagogik"⁶⁵⁾. Er sieht bereits die Erziehungsvorgänge als gesellschaftliches Problem, womit er die Problematik der gegenwärtigen übernationalen Wissenschaft vorwegnimmt. "Das Verhältnis der drei Erziehungsmächte Regierung, Wirtschaft und Mission ist zueinander aus den politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Lebensbedingungen selbst allein nicht mehr zu erfassen und zu bestimmen."⁶⁶⁾ Er dringt zu den gesellschaftlich-sozialen Grundlagen des Erziehungssystems vor und bereichert dadurch das Methodenbewußtsein. Nach seiner Meinung werden diese Gestaltungsfaktoren wiederum durch geographische, ethnographische und geschichtliche Voraussetzungen bestimmt⁶⁷⁾.

Theoretische Arbeiten wie diese liegen in der ersten wissenschaftlichen Periode der übernationalen Wirtschaftspädagogik nur vereinzelt vor. Die Tatsachenberichte, die vornehmlich über außerdeutsche Wirtschaftserziehung unterrichten wollten, dominieren. Sie sind meist für die praktische Verwendbarkeit im Unterricht oder in der Bildungspolitik geschrieben. Reformwille und Erkenntnisdrang verbinden sich gelegentlich und leiten in ihrer Mischung die zweite Stufe der übernationalen Wirtschaftspädagogik ein, in der die Berichte einen Bestandteil der empirischen Forschung bilden. Joseph Derbolav als ein Vertreter der gegenwärtigen Vergleichenden Erziehungswissenschaft nimmt den extrem wissenschaftstheoretischen Standpunkt ein, wenn er das praktisch-reformatorische Motiv völlig zugunsten der erziehungswissenschaftlichen Problematik zurückdrängen will⁶⁸⁾.

Daß heute auch andere Meinungen vorgetragen werden, zeigt ein Blick in die Literatur. Hans Espe erkennt der Vergleichenden Pädagogik die Eigenschaft zu, den räumlichen

65) Vgl. Becker, H. Th., Die Kolonialpädagogik der großen Mächte, a.a.O.

66) Becker, H. Th., ebenda, S. 314

67) Vgl. Becker, H. Th., ebenda, S. 321

68) Vgl. Derbolav, Joseph, Sinn und Grenzen der "vergleichenden Methode" in der Erziehungswissenschaft, in: Die Bedeutung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft für Lehrerschaft und Schule, hg. v. Hans Espe, Berlin (1956), S. 64

und geistigen Horizont der Lehrerschaft zu erweitern, d. h. dem Schlendrian und der Routine im Schulbetrieb entgegenzuwirken⁶⁹⁾. Daraus folgert er: Wenn die Pädagogen erfahren haben, "auf welche Weise und mit welchen Mitteln Lehrer und Erzieher anderer Völker mit den gleichen Problemen wie sie und auf ihre Weise mit ihnen fertig geworden sind, wird die Erzieherschaft des eigenen Landes mehr als gewöhnlich aktiviert werden"⁷⁰⁾. Die übernationale Wirtschaftspädagogik regt stets die normative und bildungsplanerische Tätigkeit an, selbst wenn sie als Motive nicht ausdrücklich eingeschlossen sind.

Die dargestellten Bemühungen erfuhren noch keine systematische Fundierung sowohl hinsichtlich der Motivation als der Thematik. Die Förderer der übernationalen Wirtschaftspädagogik sind weitgehend unerforscht. Der hier angestrebte Überblick mußte sich deshalb auf einige Fragmente beschränken. Innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft liegen bereits Analysen mit historischer Dimension vor, wobei der Versuch von Friedrich Schneider hervorzuheben ist⁷¹⁾. Die Theorie der wirtschaftlichen Erziehung sollte sich um ein Sichten des weit verstreuten Materials bemühen. Die zusammenfassende Schau wird durch die Vielfalt der Formen und Inhalte erschwert. Die Schriften mit normativem und bildungsplanerischem Charakter entstanden meist als Antwort auf ein bestimmtes, momentan zu lösendes Problem. Damit scheinen sie vom Zufall geprägt, weshalb auch der jeweils zugrundeliegende Beweggrund bloßzulegen ist.

Solche Untersuchungen könnten für die gegenwärtige Forschungsarbeit fruchtbar sein, da bei ihr der bildungsplanerische Gesichtspunkt wieder stärker hervortritt. Eine internationale Expertenkonferenz stellte 1963 fest, daß die Vergleichende Erziehungswissenschaft frühere Tendenzen wieder aufgreift, die sich der Reform und Planung des

69) Vgl. Espe, Hans, Die Vergleichende Erziehungswissenschaft im Dienste der Schule, in: Die Bedeutung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft für Lehrerschaft und Schule, ebenda, S. 108

70) Vgl. Espe, Hans, ebenda, S. 108

71) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 11 ff.

Bildungswesens gewidmet haben⁷²⁾. Die meisten Staaten treffen organisatorische Maßnahmen, um den Kontakt und den Austausch mit anderen nationalen Erziehungssystemen zu erleichtern. In diesem Rahmen spielt das Motiv der Verwertbarkeit der Erkenntnisse für die Lösung nationaler Probleme eine entscheidende Rolle. Staatliche Instanzen unterstützen Studienfahrten, die dem Erforschen fremder Berufserziehungseinrichtungen dienen. Das nationale Erziehungswesen wird durch so gewonnene Erfahrungen gefördert⁷³⁾.

Allerdings besteht zwischen den bildungsplanerischen Forschungen der ersten wissenschaftlichen Periode und den gegenwärtig gepflegten ein wichtiger Unterschied. Früher glaubten die Forscher, ihre Beobachtungen kritiklos auf das heimische Erziehungswesen übertragen zu können. Die gesellschaftliche und soziale Bedingtheit des wirtschaftlichen Erziehungsfeldes wurde noch zu wenig erkannt. Die vorsichtige Bewertung und Beurteilung ausländischer Erziehungseinrichtungen und -maßnahmen hinsichtlich ihrer Verwendbarkeit löste die "blinde" Übernahme ab. Als einer der ersten erkannte H. Th. Becker, das Erziehungswesen gehört in den Rahmen "der großen Rassen-, Wirtschafts- und Weltanschauungskämpfe unserer Zeit" (1939, d. Verf.)⁷⁴⁾.

Der von vielen Forschern gehegte Optimismus, durch die übernationale Blickrichtung alle innerdeutschen Probleme lösen zu können⁷⁵⁾, wurde noch nicht gerechtfertigt. Ihre Mehrzahl erkennt weiter die Bedeutung an, die der Austausch pädagogischer Ideen hat und sieht ihn in die Interdependenz der kulturellen Strömungen eingeordnet. Das

72) Vgl. Holmes, Brion und Robinsohn, Saul, Relevante Daten in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (1963/64), S. 156

73) Vgl. Vergleich der Berufsausbildung in Amerika und Deutschland. Merkmale der amerikanischen Berufsausbildung und Berufserziehung, hg. v. Paul Luchtenberg, Bielefeld 1955, S. 6

74) Vgl. Spranger, Eduard, Über Herbert Theodor Beckers Werk: "Die Kolonialpädagogik der großen Mächte" (Buchbesprechung), in: Die Erziehung 15 (1940). 3, S. 75

75) Vgl. Kneller, George F., Die Zukunft der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (1963/64), S. 405

Interesse gilt bevorzugt den Zeiträumen, in denen die Aufnahme bzw. der Einfluß fremden pädagogischen Gedankengutes hervortrat. Deutlich zeigt sich die Tendenz in Deutschland im Verlauf der Reformpädagogik nach 1900: "Seit Beginn der abendländischen Erziehungsgeschichte (waren) der Wirksamkeit echter pädagogischer Ideen selbst dann keine Grenzen gesetzt, wenn sie im nationalen Gewande erschienen"⁷⁶⁾.

Der Zeitraum zwischen 1900 und 1933 erwies sich für den pädagogischen Gedankenaustausch als sehr fruchtbar. Deutsche Pädagogen nahmen rege an der internationalen Diskussion teil. Das Interesse daran wurde auch durch die politische Weltentwicklung geweckt. Mit dem aufkommenden Nationalsozialismus riß der geistige Austausch plötzlich ab. An die Stelle der Weltoffenheit trat in Deutschland die Abkapselung. Für längere Zeit blieb die befruchtende Wirkung der Auslandserfahrungen aus.

Allein aus dem egoistischen Motiv heraus ist der kulturelle Austausch unabdingbar⁷⁷⁾. Er bewahrt die eigenen pädagogischen Bemühungen vor Stagnation und vor Verlust der geistigen Lebendigkeit, wie es Harriet Hoffmann ausdrückt. Zu allen Zeiten wurden Kontakte zwischen den nationalen Erziehungssystemen gepflegt, wenn es um die pädagogische Reflexion ging. Der Grad der Aufnahmebereitschaft bzw. -freudigkeit fremden erzieherischen Einflüssen gegenüber ist historisch bedingt und hängt von Staatsverfassung, Nationalgefühl, Nationalstolz und dgl. ab. Geben und Nehmen bestimmen den übernationalen Austausch.

Dem normativen und bildungsplanerischen Motiv liegt die Einsicht zugrunde, die Franz Hilker folgendermaßen zusammenfaßt: "Indem wir nicht nur von der geschichtlichen und gegenwärtigen Erfahrung im eigenen Volksraum ausgehen, sondern auch das Geschehen in anderen und möglichst vielen nationalen Räumen und die weltweiten Beziehungen der Men-

76) Vgl. Röhrs, Hermann, Nationale und übernationale Tendenzen in der deutschen Pädagogik der Nachkriegszeit, in: Bildung und Erziehung 5 (1952), S. 801

77) Vgl. Hoffmann, Harriet, Kulturelle Beziehungen zwischen Nationen, in: Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur. Festgabe für Alfred Müller-Armack, hg. v. Fr. Greiß und Fr. W. Meyer, Berlin 1961, S. 408 f.

schen zueinander bei unseren Überlegungen in Betracht ziehen, gewinnen unsere pädagogischen Einsichten und Entschlüsse ein ausgedehnteres und sichereres Fundament."⁷⁸⁾

Aus dieser Grundeinstellung heraus erforschen die Vertreter der ersten wissenschaftlichen Periode das außerdeutsche Schulwesen. Als Kennzeichen kann weiterhin das unzulängliche Erkenntnisverfahren gelten. Die im Ausland gewonnenen Erfahrungen sollen nach der Meinung der meisten wenig geprüft auf deutsche Verhältnisse übertragen werden. Die wirtschaftspädagogische Tatsache wird als eine Gegebenheit verstanden und beschrieben, eine Interpretation mit Hilfe der Gestaltungsfaktoren der nationalen Wirtschaftsgemeinschaft findet nicht statt. Erst in der zweiten Periode können die Vertreter der übernationalen Forschungsrichtung das Erkenntnisverfahren verfeinern und damit den wissenschaftlichen Anforderungen gerecht werden.

78) Hilker, Franz, Internationale Pädagogik, a.a.O., S. 324

IV. Die zweite Periode der wissenschaftlichen übernationalen Wirtschaftspädagogik:

Die übernationale Wirtschaftspädagogik als Bestandteil der empirischen Wirtschaftspädagogik

Die zweite Periode der wissenschaftlichen übernationalen Wirtschaftspädagogik beginnt nach dem Zweiten Weltkrieg. Mit der aufkommenden empirischen Forschungsrichtung wandelt sich auch die Einstellung zur Erziehungswirklichkeit des Auslandes. Methodenfragen werden allerdings erst in den letzten Jahren stärker betont. Aus diesem Grunde sollte man zwei Abschnitte unterscheiden: Der eine ist durch das subjektiv-impressionistische oder das subjektiv-wertende Vorgehen, der andere durch das wissenschaftliche Vorgehen mit Hilfe der phänomenologischen Hermeneutik gekennzeichnet. Beide sind also nach dem Erkenntnisverfahren zu differenzieren.

Mit verschiedenen Forschungsmethoden versuchen die Wissenschaftler, die Erziehungsverhältnisse in den verschiedenen nationalen Wirtschaftsgemeinschaften darzustellen. Sie wollen die Wirtschaftserziehung erkunden. Ihr Streben ordnen sie dem Auftrag der wissenschaftlichen Wirtschaftspädagogik unter, das Verhältnis zwischen Wirtschaft und Erziehung zu klären. Auch schälen sich die unterschiedlichen Fragestellungen der Auslands-, der Vergleichenden und der Internationalen Wirtschaftspädagogik heraus.

Die folgenden Abschnitte beabsichtigen aus dieser Perspektive heraus, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Entwicklungsstufen darzulegen. Dabei soll die gegenwärtige Forschungsproblematik offenkundig werden. Nur die kritische Auseinandersetzung mit früheren Versuchen verschafft Einsicht in die Schwächen des Erkenntnisverfahrens. Gerade dieses verlangt heute nach einer Grundlegung, wie sie das vierte Kapitel versucht.

1. Die Periode des subjektiv-impressionistischen und des subjektiv-wertenden Vorgehens

Selbst die pädagogischen Studienreisen standen nicht immer unter normativem und bildungsplanerischem Gesichtspunkt, besonders dann nicht, wenn sie von "Empirikern" und nicht von Schulpraktikern oder Verwaltungsleuten unternommen wurden. Schließlich blieben sie auch nicht die einzigen Quellen für die Arbeit auf dem Gebiet der übernationalen Wirtschaftspädagogik. Daneben pflegten die Forscher ein intensives Studium der Sekundärliteratur, wenn sie das ausländische Erziehungswesen beschreibend darstellen wollten. Vor allem kam mit dem Vergleich nationaler Schulorganisationen die wissenschaftliche Forschungsweise auf, der es nicht um praktische Anwendbarkeit der Ergebnisse, sondern darum ging, die typischen Bauelemente eines nationalen Erziehungssystems freizulegen.

Den Forschungsgegenstand bildete sowohl die einzelne Lehranstalt bzw. der Betrieb als auch das geschlossene nationale Erziehungssystem in seiner Ganzheit. Als Methode benutzten die Fachvertreter noch vorwiegend die reine Deskription, die sie aber oft mit subjektiver Wertung färbten, wodurch ein Urteil über die ausländische Erziehungsinstitution von deutschem Standpunkt aus gefällt wurde. Ihr ausschließlich beschreibendes Vorgehen berührte nicht die wesensbestimmenden Fragen nach den Bedingungen, Ursachen und Kräften, die die pädagogische Tatsache gestalten⁷⁹⁾. Meist fragten sie, "wie dort die tatsächliche Ordnung der wirtschaftlichen Erziehung beschaffen ist und wie in diesen Ländern die weitere Entwicklung geplant ist"⁸⁰⁾.

Dagegen fehlen in ihren Berichten die Bestimmungsfaktoren, die für die Gestalt des wirtschaftlichen Erziehungswesens verantwortlich sind. Sie erkennen weder den Zusammenhang der pädagogischen Einrichtungen mit der Entwicklung der

79) Vgl. Anweiler, Oskar, Konzeption der Vergleichenden Pädagogik, a.a.O., S. 308

80) Vgl. Abraham, Karl, Die wirtschaftliche Entwicklung als internationales Problem, a.a.O., S. 221

Volkswirtschaft und Gesellschaft noch die geschichtliche Komponente der gegenwärtigen Verhältnisse. Daneben isolieren sie weitgehend den zu erforschenden nationalen Erziehungsraum von den kulturellen Strömungen, die aus anderen nationalen Bereichen stammen. Sinn und Wesen der wirtschaftlichen Erziehungseinrichtungen lassen sich aber nur unter dieser allumfassenden Interdependenz befriedigend deuten.

Auch bei der Analyse der Einzelprobleme müssen alle wesentlichen Gestaltungsfaktoren herangezogen werden. Eine so umfangreiche Themenstellung überfordert meist den einzelnen Forscher und verlangt nach Gruppenarbeit. Es sei nur auf die Veröffentlichung von Wolfgang Lempert und Heinrich Ebel verwiesen⁸¹⁾. Der einzelne kann oft einen nur wenig befriedigenden Überblick liefern. Die verschiedenen Aufgaben bei einer solchen Untersuchung sind durch Spezialisten zu lösen. Dagegen übersteigen die häufig konzipierten Totalvergleiche⁸²⁾ nicht nur die Kraft des einzelnen, sondern auch die Möglichkeit der Erkenntnismethode überhaupt. Die Teamarbeit zwischen Vertretern beteiligter Fachwissenschaften scheint Vorteile zu bieten. In der subjektiv-impressionistischen Periode glauben die Forscher, ein gesamtes Schulsystem mit relativ bescheidenen Beobachtungen erfassen und damit auch beurteilen zu können.

Die verwirrende Flut von Veröffentlichungen über Auslandsreisen brachte die Berichte über fremde Erziehungssysteme in Mißkredit und erfuhr schließlich als "Wissenschaftstourismus" eine Abqualifikation. Der theoretische Wert der so entstandenen Studien wird innerhalb der übernationalen Wirtschaftspädagogik nicht als allzu hoch zu veranschlagen sein. Ähnlich erging es den internationalen Konferenzen. Diese Informationsquellen waren häufig bei den Vertretern der ersten empirischen Periode. Ihre Methoden haben heute

81) Vgl. Lempert, Wolfgang und Ebel, Heinrich, Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem, a.a.O.

82) Vgl. u. a. Behler, Ph., Besondere Merkmale der Berufsausbildung in den USA und Deutschland, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 6 (1954). 2, S. 25 - 28; Quenzlein, W., Die gewerbliche Berufsausbildung im Ausland, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 4 (1952). 4/5, S. 86 bis 97

nur eine Ergänzungsfunktion zu den teilweise aus den Sozialwissenschaften bzw. aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft übernommenen empirischen Erkenntnisverfahren.

Die Unsicherheit in Verfahrensfragen kennzeichnete die erste empirische Periode, da sich die tatsachenorientierte Wirtschaftspädagogik noch in den Anfängen befand. Die Wissenschaftler befaßten sich erst seit dem Zweiten Weltkrieg intensiv mit der Empirie. Die Vereinheitlichung und der Aufbau des beruflichen Schulwesens in Deutschland hatten zwischen 1900 und 1945 weitgehend ihre Interessen gebunden. Während die gegenwärtige Wirtschaftspädagogik alle Beziehungen zwischen Wirtschaft und Erziehung analysiert, standen damals die Fragen um das theoretische Fundament und die praktischen Bedürfnisse im Mittelpunkt. Nur so kann die späte Hinwendung zur Empirie verstanden werden.

Ansätze zu einer empirischen Forschung, vermischt mit normativer Fragestellung, findet man bereits in der ersten Periode der wissenschaftlichen Wirtschaftspädagogik. Die Institutionalisierung der Theorie der wirtschaftlichen Erziehung an den Universitäten brachte die zweckfreie Forschung und damit auch die Empirie voran.

Karl von der Aa ging als einer der ersten der wirtschaftlichen Schulwirklichkeit nach, wobei er neben der bildungsplanerischen und normativen Sicht auch die empirische pflegte. Er untersuchte die Schulorganisation in Deutschland und bereicherte die vergleichende Forschung durch einen Beitrag zu einem Sammelwerk⁸³⁾. Walther Löbner hob die Bedeutung von der Aas innerhalb der Dogmengeschichte hervor. Der Studie zur "Vergleichenden Darstellung der Schulsysteme" mißt man insofern großen Wert bei, als sie "einen Anstoß zum Ausbau einer 'Vergleichenden Wirtschaftspädagogik' gibt, die bisher trotz jahrzehntelanger Bemühung, vor allem auch der Internationalen Gesellschaft für kauf-

83) Vgl. von der Aa, Karl in Lätt, Arnold (Hg.), Vergleichende Darstellung der Schulsysteme im allgemeinen und des kaufmännischen Bildungswesens im besonderen in verschiedenen Ländern. Beilage zu Heft 18 der Internationalen Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen, Zürich 1935

männisches Bildungswesen, nur in ersten Ansätzen vorliegt⁸⁴⁾.

Seine weiteren Beiträge zur empirischen Forschung lassen ihn als einen bedeutenden Wegbereiter und Anreger einer wirtschaftspädagogischen Wirklichkeitsanalyse erkennen. Allerdings wendet er das Verfahren nicht ausschließlich auf die gegenwärtige Situation an, sondern führte es auch in die Geschichte der Wissenschaft ein. Das Ergebnis seiner empirischen Untersuchungen bildet oft den Ansatzpunkt für normative und bildungsplanerische Überlegungen. Wie eng diese Fragestellungen bei ihm verbunden sind, zeigt seine Forschung auf dem Gebiet der Schulorganisation. Dem "Idealplan der Handelsschulorganisation"⁸⁵⁾ gingen Untersuchungen der "Gegenwärtigen Organisation des kaufmännischen Bildungswesens" voraus.

Auch Friedrich Feld schloß in die wirtschaftspädagogische Lehr- und Forschungstätigkeit die übernationale Wirtschaftspädagogik ein. Neben seinen Hauptvorlesungen pflegte er Recht und Verwaltung des beruflichen Bildungswesens im In- und Ausland darzustellen⁸⁶⁾. Das Interesse für die Empirik bekundet auch eine Rezension der Veröffentlichung "Theorie der Bildungsorganisation" von Georg Kerschensteiner. Hier würdigt Feld vor allem, daß der Autor "die verschiedensten Gemeinschafts- und Gesellschaftstypen in ihrer Struktur erfaßt und ihre Ansprüche an das Bildungswesen analysiert und formuliert" hat⁸⁷⁾. Er rechnet Georg Kerschensteiner zugute, daß er zur "Veranschaulichung

84) Vgl. Löbner, Walther, Abriß der Geschichte des kaufmännischen Schulwesens in Deutschland, a.a.O., S. 12

85) Vgl. von der Aa, Karl, Idealplan der Handelsschulorganisation, in: Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen, Band 71, Braunschweig 1929, S. 16 - 26; derselbe, Die Organisation des kaufmännischen Schulwesens in den Hauptländern Deutschlands, in: Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen, Band 69, Braunschweig 1928, S. 230 - 233

86) Vgl. Feld, Friedrich, Zur Frage der wirtschaftspädagogischen Lehr- und Forschungsarbeit, in: Die Deutsche Berufserziehung, Ausgabe B, 22 (1942). 29/32, S. 115

87) Vgl. Feld, Friedrich, Theorie der Bildungsorganisation, Georg Kerschensteiners Vermächtnis an unsere Zeit. Eine Buchbesprechung und Würdigung, in: Zeitschrift für Handelsschul-Pädagogik 4 (1933). 11/12, S. 264

seiner Gedanken auf entsprechende Verhältnisse des Auslandes" verwiesen hat. Der Beitrag beider zu einer internationalen Wirtschaftspädagogik im Rahmen der empirischen Forschungsrichtung sollte künftig eingehender behandelt werden.

Bereits Friedrich Schneider unterstrich die Bedeutung Georg Kerschensteiners für die "Vergleichende Erziehungswissenschaft". Kerschensteiner erkannte, daß "das eigene nationale Bildungswesen immer nur aus der eigenen historisch gewordenen Erziehungs- und Organisationsweisheit" heraus verstanden und dadurch die befruchtende Wirkung der Außeneinflüsse herabgesetzt wurde⁸⁸⁾. Während seiner Lehrtätigkeit an der Münchner Universität schaltete Georg Kerschensteiner in die Vorlesungen Vorträge ein, die sich mit "kritisch vergleichenden Betrachtungen des Bildungswesens von England, Frankreich, Deutschland und USA befaßten"⁸⁹⁾. Anregungen mag er aus der Beschäftigung mit dem deutschen Schulwesen und aus Studienreisen ins Ausland erhalten haben.

Der Grundgedanke Georg Kerschensteiners bereitete die empirische Methode der phänomenologischen Hermeneutik vor. Er begründete die Erkenntnis, daß die Erziehungseinrichtungen nicht allein durch inländische Gestaltungsfaktoren determiniert sind, sondern auch fremde Einwirkungen erkennen lassen. Innerhalb der historischen Forschung wies Simon Thyssen auf den gleichen Umstand hin, wenn er die deutsche Sonntags- und Fortbildungsschule nur im Zusammenhang mit anderen Schulen des In- und Auslandes sehen möchte⁹⁰⁾. Bei den Fachschulgründungen zog er ausländische Formen heran, besonders die Österreichs, Frankreichs, Nordamerikas, Großbritanniens und Rußlands⁹¹⁾. Die empirische Analyse der deutschen Erziehungswirklichkeit verschließt sich noch heute gelegentlich der Einsicht in die Gestaltungsfaktoren.

88) Vgl. Kerschensteiner, Georg, zitiert nach: Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 101

89) Vgl. Schneider, Friedrich, ebenda, S. 102

90) Vgl. Thyssen, Simon, Die Berufsschule in Idee und Gestalt, 2. Aufl., Essen 1954, S. 6 (Vorwort)

91) Vgl. Thyssen, Simon, ebenda, S. 108 ff.

Die Internationale Gesellschaft für kaufmännisches Bildungswesen förderte in den dreißiger Jahren die Versuche auf dem Forschungsfeld der übernationalen Wirtschaftspädagogik. Bei den Zusammenkünften zeigte sich, wie unvollkommen sowohl Begriffsbildungen als auch Sprachgebrauch in den einzelnen Ländern entwickelt waren⁹²⁾. "So alt wie die Gesellschaft selbst ist deshalb der Wunsch, es möchten die verschiedenen Systeme einmal auf einen gleichen Nenner gebracht werden, durch eine 'Vergleichende Terminologie des kaufmännischen Bildungswesens' in den wichtigsten Sprachgebieten und Staaten"⁹³⁾, so formulierte Arnold Lätt den Forschungsauftrag. Die Wissenschaftler in den einzelnen Ländern bemühten sich darum, Organisation und Lehrplan, Berechtigungen, Prüfungen sowie Titel zu erhellen und in ihrer Bedeutung und Wertigkeit vergleichbar zu machen.

Die theoretischen Bestrebungen wurden auch nach 1945 von einer relativ kleinen Schicht getragen und erzielten insgesamt wenig Wirkung. Die breite Masse der Empiriker geht noch heute ohne ausreichendes wissenschaftliches Fundament an die Arbeit. Davon zeugen Berichte über ausländische Schulen genauso wie sporadische Vergleiche zwischen verschiedenen Erziehungssystemen. Typisch dafür erscheinen Veröffentlichungen aus dem Bereich der übernationalen Wirtschaftspädagogik, die im ersten Teil einen allgemeinen Überblick vom Erziehungswesen der nationalen Wirtschaftsgemeinschaft bieten und mit einem Vergleich enden. Einen solchen Aufbau nimmt z. B. Ernst Antony für die Abhandlung über das berufsbildende Schulwesen in England, der er am Schluß "eine kurze vergleichende Betrachtung der wesentlichen Merkmale der deutschen und englischen Verhältnisse" anfügt⁹⁴⁾.

Nicht nur das Methodenbewußtsein in den Teildisziplinen Auslands- und Vergleichender Wirtschaftspädagogik war unterentwickelt, sondern auch die "Triebkräfte" der einzelnen Erziehungsgemeinschaften blieben weitgehend unbe-

92) Vgl. Lätt, Arnold (Hg.), Vergleichende Darstellung der Schulsysteme, a.a.O., S. 10 (Vorwort)

93) Lätt, Arnold, ebenda, S. 10

94) Vgl. Antony, Ernst, Das berufsbildende Schulwesen in England, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 51 (1955). 2, S. 89

rücksichtigt. Ein rein formaler Vergleich von Merkmalen genügt den wissenschaftlichen Anforderungen nicht.

Die meisten Studien zur übernationalen Wirtschaftspädagogik gehören der subjektiv-impressionistischen oder subjektiv-wertenden Periode an. Ihr Kennzeichen bildet vornehmlich das unterentwickelte Erkenntnisverfahren. Während die "Auftragsforschung" innerhalb der Bildungsplanung weitgehend eine fundierte Methodenlehre missen konnte, benötigt die "Wahrheitssuche"⁹⁵⁾ einen gesicherten Schatz an Erkenntnismöglichkeiten und an Informationsmaterial.

An beiden mangelt es der empirischen Wirtschaftspädagogik. Daneben gehört aber auch zur weltweiten Blickrichtung die Begrenzung auf einige wenige Probleme⁹⁶⁾, wie es heute innerhalb der Vergleichenden Erziehungswissenschaft die Arbeiten von Hermann Röhrs und in der Wirtschaftspädagogik von Wolfgang Lempert und Heinrich Ebel zeigen⁹⁷⁾. Das Motiv der Aufklärung wird gelegentlich mißverstanden. Nicht die umfassende, sondern die phänomenologische Deskription führt zur Wesenserkenntnis. Wie jede Theorie versucht auch die übernationale Wirtschaftspädagogik, Tatsachen in der ihr eigenen Aufeinanderfolge zu beobachten und zu deuten.

Die Berichte über die institutionelle Ordnung der wirtschaftlichen Erziehung in außerdeutschen Wirtschaftsgemeinschaften würdigen kaum die Bedeutung der Umweltbedingungen. Sie lassen sich vom Vorhandensein gleicher oder ähnlicher Probleme in anderen Volkswirtschaften blenden und sehen nicht die Unterschiede in den ökonomischen, sozialen oder gesellschaftlichen Verhältnissen. Erst in der zweiten Stufe der empirischen Periode tauchen diese Probleme auf, zu deren Lösung z. B. die Schriften Aloys Fischers⁹⁸⁾ beitragen können. An ihnen läßt sich auch nachweisen, daß Forscher aus der Periode zwischen 1900 und

95) Vgl. Röhrs, Hermann, Schule und Bildung im internationalen Gespräch. Studien zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Frankfurt a. M. 1966, S. 15

96) Vgl. Röhrs, Hermann, ebenda, Vorwort

97) Vgl. Röhrs, Hermann, ebenda; Lempert, Wolfgang und Ebel, Heinrich, Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem, a.a.O.

98) Vgl. u. a. Fischer, Aloys, Deskriptive Pädagogik (1914); Die kulturellen Grundlagen der Erziehung (1925), in: Aloys Fischer, Leben und Werk, hg. v. Karl Kreitmair, 2. Band, S. 5 - 29 bzw. 73 - 133

1945 wichtige Hinweise für die Empirie zu geben vermögen.

Einen bescheidenen Ansatz für das Freilegen der Triebkräfte der beruflichen Erziehung unternimmt Panagiotis Xochellis. Er hebt hervor, daß die in seiner Schrift deskriptiv entwickelten Gedankengänge "in den Bereich der Vergleichenden Erziehungswissenschaft münden ..."⁹⁹⁾. Hier versucht er, die Gestaltungsfaktoren herauszustellen, "welche der griechischen Erziehung und Bildung ihre typische Eigenart, ihre Physiognomie verleihen und sie von der pädagogischen Wirklichkeit jedes anderen Volkes abheben"¹⁰⁰⁾. Allerdings beschäftigt er sich primär mit dem allgemeinbildenden Schulwesen und kommt nur gelegentlich auf das wirtschaftliche zu sprechen.

Die Veröffentlichungen in dieser Periode der übernationalen Wirtschaftspädagogik widmen sich vor allem den Tatbeständen in der Erziehungswirklichkeit, die sich aus der praktischen Erfahrung ergeben. Das Besondere und nicht das Allgemeine zieht den Wissenschaftler an. Damit führen die Forschungsergebnisse weniger zu Ähnlichkeiten als zu Unterschieden. Während es früher um das Aufzeigen von Besonderheiten ging, herrscht heute sowohl die Ursachen- als auch die Zukunftsforschung vor. So arbeiten gegenwärtig die Empiriker durchgehende Züge in der Berufserziehung verschiedener Volkswirtschaften heraus, was insbesondere innerhalb der Internationalen Wirtschaftspädagogik erfolgen sollte. Forschungszweck und -gegenstand unterliegen dem Wandel, dem sich das Erkenntnisverfahren anzupassen hat.

Der Übergang zur zweiten Stufe der wissenschaftlichen empirischen Wirtschaftspädagogik läßt sich folgendermaßen kennzeichnen: "Wer sich mit dem Schul- und Bildungswesen und dem pädagogischen Denken anderer Völker beschäftigt, gewinnt also nicht nur auslandspädagogisches Wissen, sondern auch als Wirkung des dabei eintretenden spontanen oder intendierten Vergleichs der ausländischen und der vater-

99) Vgl. Xochellis, Panagiotis, Das moderne griechische Elementarschulwesen, a.a.O., (Vorwort)

100) Vgl. Xochellis, Panagiotis, ebenda, (Vorwort)

ländischen Pädagogik auch eine vertiefte Einsicht in das Erziehungsdenken und die Erziehungswirklichkeit seines Vaterlandes."¹⁰¹⁾ Das Durchforschen außerdeutscher Wirtschaftsgemeinschaften auf den erzieherischen Gehalt hin dient vornehmlich der Wahrheitssuche, wenn die Grundelemente dadurch freigelegt und gedeutet werden. Das geschieht in der Periode der hermeneutischen Verfahrensweise.

Das subjektiv-wertende Vorgehen weist noch ein weiteres Kennzeichen auf. Seine Vertreter werden sich nicht immer der andersartigen Werte- und Normenvorstellungen des Auslandes bewußt. Sie kommen zu persönlichen Urteilen über fremde Erziehungswesen, da sie die pädagogischen Tatsachen nicht an den dort herrschenden Werten, sondern an den eigenen messen. Das Problem der Bezugsgröße beim Untersuchen von Erziehungsgemeinschaften soll im vierten Kapitel behandelt werden.

Den Anstoß zum Neuorientieren geben die Fortschritte bei der theoretischen Rechtfertigung der empirischen Wirtschaftspädagogik. Die Einsicht, zwischen Empirie und Normativität bestehe ein Ergänzungs- und Spannungsverhältnis, erschließt neue Erkenntnismöglichkeiten. Die Forschungsergebnisse müssen auf die übernationale Forschungsrichtung übertragen werden. Daran anschließende Arbeiten liegen, selbst in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, noch in den Anfängen, wie es Ursula Springer formuliert¹⁰²⁾.

Der geschichtliche Ablauf bietet genügend Beispiele, wie das Problem der Wertevorstellungen als Bezugsgröße in der Empirie mißverstanden wurde. Otto Völcker liefert ein Beispiel an Hand der Rezensionen zu seiner Veröffentlichung "Das Bildungswesen in Frankreich"¹⁰³⁾. Nach seiner Ansicht verfuhr er in seiner Arbeit streng deskriptiv, enthielt sich also der Interpretation oder Wertung. Alle namhaften Zeitschriften besprachen damals die Erscheinung, aber stets aus ihrer Sicht und deshalb mit unterschiedlicher Deutung.

101) Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 100

102) Vgl. Springer, Ursula K., Sinn und Gehalt, a.a.O., S. 877

103) Vgl. Völcker, Otto, Theorie und Praxis in der Pädagogik, in: Bildung und Erziehung 7 (1954), S. 641 - 654

Der deutschen Kritik diene so die nationale Haltung der Franzosen als Vorspann für die Beurteilung¹⁰⁴⁾. Die Würdigung richtete sich nach der Herkunft des Rezensenten. Dafür verantwortlich zeichnete wohl die fehlende Sicherheit auf methodischem Gebiet und die politische Einstellung der damaligen Zeit.

Die Beschreibung ausländischer Erziehungswesen steht im Vordergrund, der Vergleich wird nur gelegentlich und dann fragmentarisch, subjektiv-wertend eingesetzt. Der Empiriker bemüht sich auch noch nach 1945, "ein treues, vielseitiges und farbenreiches Bild vom gesamten ... pädagogischen Leben und Streben Deutschlands und außerdeutscher und mehrerer außereuropäischer Länder"¹⁰⁵⁾ zu geben, wie es sich bereits das "Encyklopädische Handbuch der Pädagogik" 1911 zum Ziel gesetzt hat. Die Mehrzahl der Autoren isoliert das Erziehungsgeschehen von den gesellschaftlichen, sozialen und wirtschaftlichen Umweltbedingungen. Weitgehend fehlt auch die dynamische Betrachtung, die den gegenwärtigen Zustand als geschichtlich bedingt und als zukunftssträchtig ansieht. Während damals die pädagogischen Tatsachen einfach hingenommen und beschrieben werden, geht es heute um ihre Bedingtheit und Wirkung.

Zusammenfassend kann ein Fortschritt in der Fragestellung für diese Entwicklungsstufe gegenüber der ersten wissenschaftlichen Periode erkannt werden. Der Beweggrund wandelte sich vom Nützlichkeitsstreben zum Wissensdrang. Die übernationale Forschungsrichtung ordnet sich der Empirie unter und nimmt damit an deren Entwicklung teil. Allerdings findet der Historiker noch keine wesentlichen Fortschritte im Erkenntnisverfahren, das weiterhin in einer reinen Deskription besteht. Nur einige Ansätze zu einem interpretierenden Vorgehen sind zu verzeichnen. Die Scheidung zwischen Auslands-, Vergleichender und Internationaler Wirtschaftspädagogik kündigt sich an. Besonders der einfache, unkritische Vergleich dringt vor.

104) Vgl. Völcker, Otto, ebenda, S. 652

105) Vgl. Zeissig, Emil, Geleitwort zu: Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Systematisches Inhaltsverzeichnis, Registerband, hg. von W. Rein, 2. Aufl., Langensalza 1911, S. 1

2. Die Periode der phänomenologischen Hermeneutik

Erst seit einigen Jahren erscheinen Arbeiten innerhalb der übernationalen Wirtschaftspädagogik, die das empirische Vorgehen methodenbewußt pflegen. Theoretische Ansätze hierfür liegen weit zurück, nur gingen sie bisher zu wenig in das Erkenntnisverfahren des Empirikers ein. Für die Art der Veröffentlichungen ist kennzeichnend, daß die reine Deskription oder der sporadische Vergleich durch die erklärende oder deutende Beschreibung bzw. durch den systematisch betriebenen Vergleich überwunden werden. Von der Forschungsmethode erhält die Periode den Namen. Sie ermöglicht erst, die Forschungsrichtungen der Auslands-, Vergleichenden und Internationalen Wirtschaftspädagogik in der dargestellten Weise zu trennen.

Das Erkenntnisverfahren der phänomenologischen Hermeneutik oder phänomenologischen Deskription, wie es das vierte Kapitel umschreibt, geht nicht in erster Linie auf Unterschiede und Besonderheiten zwischen mehreren Berufserziehungswesen aus, sondern will die pädagogischen Tatsachen in verschiedenen nationalen Wirtschaftsgemeinschaften klären und deuten. Hermann Röhrs stellte die Aufgaben der Forschungsmethode zusammen, die er vor allem darin sieht, "die Eigenart eines Erziehungssystems auf den allgemeinen kulturgeschichtlichen Hintergrund, gleichsam als ein Glied-ganzes aus einem umfassenden Ganzen auszulegen"¹⁰⁶⁾. In jüngster Zeit erfährt die hier angesprochene Ursachenforschung ihre Ergänzung durch die "Untersuchung der Folgen", die die künftige Entwicklung erkennen will¹⁰⁷⁾.

Die empirischen Arbeiten erfassen pädagogische Tatsachen in ihren gesellschaftlichen, sozialen und wirtschaftlichen Verhältnissen, ihren Normen und Institutionen. Damit ändert sich das Ziel für die Beschäftigung mit außerdeutschen Erziehungsgemeinschaften. Franz Hilker erkennt den "hauptsächlichen Wert" vergleichender pädagogischer Bemühung im

106) Vgl. Röhrs, Hermann, Schule und Bildung im internationalen Gespräch, a.a.O., S. 3

107) Vgl. Holmes, Brian, zitiert nach: Froese, Leonhard, Neuere Beiträge zum methodologischen Problem der Vergleichenden Pädagogik, a.a.O., S. 267

Willen, sich gegenseitig zu verstehen und zu helfen¹⁰⁸⁾. Ähnlich sieht auch George Bereday den Nutzen in der Einsicht, "die Schranken des Ethnozentrismus zu brechen und dadurch zu einer besseren internationalen Verständigung beizutragen"¹⁰⁹⁾.

So gewonnene Ergebnisse bereichern und vertiefen die Vorstellung vom Wesen der Erziehung. Eventuelle Vorzüge oder Schwächen des eigenen beruflichen Erziehungssystems lassen sich im Anschluß daran aufdecken. Besondere Bedeutung erhalten die Forschungsergebnisse heute in der Auseinandersetzung mit den durch die industrielle Entwicklung auftauchenden Problemen der veränderten pädagogischen Situation. Neben den Industriestaaten stehen die Entwicklungsländer im Mittelpunkt des Interesses. Das Hauptaugenmerk gilt aber den wirtschaftlich fortschrittlichen Staaten, wie den Vereinigten Staaten und neuerdings der Sowjetunion¹¹⁰⁾. Analysen über ihre Berufserziehung findet man in großer Mannigfaltigkeit, wie es das Kapitel über den Erkenntnisgegenstand der übernationalen Wirtschaftspädagogik darlegt.

Den bildungsplanerischen Gesichtspunkt, der in der Motivierung wiederum anklingt, hebt Karl Abraham hervor. Nach ihm ist es "eine dringende Notwendigkeit, daß man sich in der Bundesrepublik möglichst schnell und intensiv mit der tatsächlichen Ordnung der wirtschaftlichen Erziehung und den dahinter stehenden Problemen in den anderen europäischen Ländern, in den USA und in den überseeischen Gebieten befaßt, weil von Deutschland Entscheidungen verlangt werden, die nur getroffen werden können, wenn ein klarer Überblick vorhanden ist"¹¹¹⁾. Er verlangt, im Gegen-

108) Vgl. Hilker, Franz, Internationale Pädagogik, a.a.O., S. 327

109) Vgl. Bereday, George Z. F., Theorie und Methoden der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 144

110) Vgl. Heydorn, Heinz-Joachim, Über den Wert einer Vergleichenden Betrachtung im Bildungswesen, in: Erziehung und Politik. Minna Specht zu ihrem 80. Geburtstag, hg. von Hellmut Becker u. a., Frankfurt a. M. (1960), S. 164

111) Vgl. Abraham, Karl, Die wirtschaftliche Erziehung als internationales Problem, a.a.O., S. 242

satz zur früheren normativ-bildungsplanerischen Bewegung, eine vollständige empirische Analyse, deren Ergebnisse dann zu verwertbaren Einsichten führen können.

Die bisher periphär gelegenen Probleme der übernationalen Wirtschaftspädagogik erhalten dadurch neuen Auftrieb. Die zunehmende Gleichförmigkeit der mechanisierten und automatisierten Volkswirtschaften und das Durchdringen der Berufserziehung mit kulturpolitischen Absichten rückte wiederum diese Fragestellung in den Blickpunkt. Die Wissenschaft muß dem Empiriker Arbeitshilfen schaffen, die ihm die Wirklichkeitszonen durchforschen helfen. Nicht das Sammeln des Tatsachenmaterials gibt schwer lösbare Probleme auf, sondern seine Interpretation und die sich anschließende mögliche Verwertbarkeit im inländischen, aber anders gearteten wirtschaftlichen Erziehungswesen. Die Periode der unkritischen Übernahme fremder Erziehungsinstitutionen dürfte vorbei sein, da die Theorie der Empirik das Verwachsensein des Erziehungswesens mit den gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen einer nationalen Wirtschaftsgemeinschaft erkannte. Erziehungsziele, Unterrichtsformen und Schulorganisation sind, wie jedes pädagogische Faktum, nicht nur in den historischen Zusammenhang eingewoben¹¹²⁾, sondern stehen auch mit der kulturellen Umwelt in enger Verbindung¹¹³⁾.

"Eine sachgerechte Betrachtung der erzieherisch bedeutsamen Wirklichkeit muß mit dem Verständnis für ihre ungeheuerere Komplexität beginnen."¹¹⁴⁾ Diese Einsicht findet sich bereits bei Aloys Fischer, der in seinen Aufsätzen das zu wenig genutzte theoretische Fundament legte¹¹⁵⁾. Er spürte den Gestaltungskräften der wirtschaftspädagogischen Tatsachen nach, indem er die Grenzgebiete zur Soziologie

112) Vgl. Bohnsack, Fritz, Der gegenwärtige Stand der schwedischen Schulreform, in: Zeitschrift für Pädagogik 4 (1958). 1, S. 28

113) Vgl. Brezinka, Wolfgang, Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit. Richard Strohal zum 70. Geburtstag, in: Zeitschrift für Pädagogik 5 (1959). 1, S. 2

114) Brezinka, Wolfgang, ebenda, S. 5

115) Vgl. im besonderen folgende Aufsätze: Fischer, Aloys, Die kulturellen Grundlagen der Erziehung (1925), a.a.O., 2. Band, S. 73 - 133; Der Zusammenhang von Weltlage und Erziehungsproblem in der Gegenwart, in: Die Erziehung 3 (1928). 1, S. 1 - 21

und zur Psychologie pflegte. Die empirische Methode geht davon aus, daß jede pädagogische Erscheinung durch eine Reihe von Faktoren geformt wird, wie es Friedrich Schneider nachwies¹¹⁶⁾. Auch bei Ernst Kriek findet man wichtige Ansätze¹¹⁷⁾.

Nicht nur bei der Zusammenstellung von Bildungsideen und beim Setzen von Bildungsidealen innerhalb der normativen Forschungsrichtung dringt der Wissenschaftler zu weltanschaulichen, sittlich-religiösen oder wirtschaftlichen Grundproblemen vor¹¹⁸⁾, sondern auch beim Erklären der Erziehungswirklichkeit nach dem Verfahren der phänomenologischen Deskription. Aloys Fischer faßte dies folgendermaßen zusammen: "Erziehung und Bildung folgen der Kultur nach"¹¹⁹⁾. Diese Erkenntnis wirkt sich auf das Methodenproblem aus. Es zeigt, die empirische Erziehungswissenschaft kann nicht mit den von der Sozialwissenschaft entwickelten Forschungsverfahren allein auskommen.

Innerhalb der Vergleichenden Pädagogik unternahm Kandel den "ersten wesentlichen Versuch", die nationalen Erziehungssysteme unter dem Aspekt der politischen, sozialen und kulturellen Bedingungen zu sehen, bevor er den Vergleich durchführte¹²⁰⁾. Im Bereich der Allgemeinen Pädagogik setzten sich diese Gedanken weitgehend durch. Die Theorie der wirtschaftlichen Erziehung berücksichtigt sie noch zu wenig. Ein solches Vordringen verlangt vom Forscher methodische Sauberkeit und Klarheit, die nur von einer grundlegenden Theorie zu leisten bzw. vorzubereiten sind.

Die Arbeiten auf dem Gebiet der übernationalen Wirtschaftspädagogik können in der Regel der so gestellten Anforderung nicht genügen. Einen ersten Versuch bedeutet die von

116) Vgl. Schneider, Friedrich, Triebkräfte der Pädagogik der Völker, a.a.O., S. 37 ff.

117) Vgl. Kriek, Ernst, Bildungssysteme der Kulturvölker, Leipzig (1927), bes. S. 313 ff.

118) Vgl. Löbner, Walther, Die wirtschaftliche Bildungsidee, in: Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, hg. v. H. Röhrs, 2. Aufl., Frankfurt 1967, S.250

119) Fischer, Aloys, Die kulturellen Grundlagen der Erziehung, a.a.O., S. 76

120) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 39

Paul Luchtenberg herausgegebene Studie zur vergleichenden Betrachtung des beruflichen Bildungsgeschehens in den USA und in Deutschland¹²¹⁾. Die bildungsplanerische Absicht zeigt sich im Vorwort, das Überlegungen wiedergibt, die sich mit der sinnvollen Abwandlung amerikanischer Eigentümlichkeiten für deutsche Verhältnisse beschäftigen¹²²⁾. Der Studie liegt eine empirische Untersuchung zugrunde, die das Erziehungswesen in den Rahmen des öffentlichen Lebens stellt, weshalb der Amerikaner in seinem Erscheinungsbild im Vordergrund steht. Bevor die einzelnen Institutionen behandelt werden, zeigen die Verfasser Grundlagen, Zielsetzungen und damit verbunden Merkmale der amerikanischen Erziehung auf. Erst am Schluß bieten sie eine Auswertung der Erfahrungen, indem sie sich in die amerikanischen Umstände versetzen möchten, um damit ein Urteil unter den dort gültigen Normen zu finden.

Karl Abraham liefert in seiner "Wirtschaftspädagogik" den Versuch, unter empirischem Aspekt das deutsche System der Berufserziehung darzustellen. Er konzentriert sich auf die institutionelle Ordnung in Deutschland, deutet aber die Ergänzungsbedürftigkeit der Erkenntnisse durch die Untersuchungsergebnisse aus anderen Ländern an¹²³⁾. Auf diese Forderung kommt er während seiner Ausführungen gelegentlich zurück. "Wie bereits am Beginn dieser Überlegungen gesagt wurde, müßte daher eigentlich auf die Darstellung des deutschen Berufserziehungssystems die Beschreibung der entsprechenden Ordnungen in den wichtigsten Kulturländern folgen, um danach Vergleiche anstellen und daraus Schlüsse ziehen zu können."¹²⁴⁾

Die Deskription der Erziehungseinrichtungen läuft auf ein bloßes Beschreiben, d. h. Kennzeichnen der Eigenarten hinaus. Wohl dürfte für eine übernationale Forschungsarbeit ein Schwerpunkt im Aufzeigen der wesentlichen Merkmale liegen. Aber sie muß auf der Grundlage einer eingehenden

121) Vgl. Vergleich der Berufsausbildung in Amerika und Deutschland, hg. v. P. Luchtenberg, a.a.O.

122) Vgl. ebenda, S. 5

123) Vgl. Abraham, Karl, Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 118 ff.

124) Abraham, Karl, ebenda, S. 139

Analyse erfolgen. Dafür bietet wiederum die Allgemeine Wirtschaftspädagogik Anhaltspunkte. Eine so umfassende Darstellungsweise braucht ein besonderes Erkenntnisverfahren, wie etwa das der phänomenologischen Hermeneutik.

Die Erkenntnismethode der phänomenologischen Hermeneutik bedarf des Ausbaus; bisher wurde sie nur in wenigen Werken angewandt. Wolfgang Lempert und Heinrich Ebel benutzen das empirisch-analytische Verfahren und die komparative Methode in ihrer bereits angeführten Einzelstudie¹²⁵⁾. Sie bringen vor dem abschließenden übernationalen Vergleich eine umfassende theoretische Analyse des Ausbildungswesens der Bundesrepublik, der Schweiz, der Vereinigten Staaten von Amerika und Frankreichs. Ihre Untersuchung erstreckt sich auf Schul- und Betriebserhebungen und auf Lehrlingsbefragungen.

Allerdings mußten sie ihr Erkenntnisverfahren den Ländern individuell anpassen: "Bei der Darstellung des schweizerischen Lehrlingswesens lag der Akzent mehr als bei der Beschreibung des westdeutschen Ausbildungssystems auf den Normen, nicht auf den Fakten."¹²⁶⁾

Ansätze für eine umfassende Darstellung finden sich auch bei Heinrich Abel¹²⁷⁾. Seine Studien bleiben methodisch hinter der Veröffentlichung von Lempert-Ebel zurück. Sonst sind Untersuchungen auf dem Gebiet der übernationalen Wirtschaftspädagogik mit dem Erkenntnisverfahren der phänomenologischen Hermeneutik sehr selten. Der Grund dafür liegt wohl im unzureichenden Erkenntnisverfahren, das bisher noch keinen hinlänglichen Ausbau erfuhr.

Der Abriß der Dogmengeschichte leitet deshalb zu den gegenwärtigen Forschungsaufgaben hin. Die empirische und damit

125) Vgl. Lempert, Wolfgang und Ebel, Heinrich, Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem, a.a.O., S. 21

126) Lempert, Wolfgang und Ebel, Heinrich, ebenda, S. 141

127) Vgl. Abel, Heinrich, Erziehung und Schulreform in Frankreich, in: Offene Welt Nr. 54, Wiesbaden 1958, S. 129 - 135; derselbe, Schulwesen und Berufsausbildung in Schweden, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 62 (1966). 12, S. 888 - 902

auch die überationale Wirtschaftspädagogik bedürfen eines abgesicherten und verfeinerten Erkenntnisverfahrens. Das vierte Kapitel faßt die bisherigen Bemühungen auf diesem Gebiet zusammen und ordnet sie. Wie die beiden Perioden der wissenschaftlichen überationalen Wirtschaftspädagogik beweisen, liegt hierin die Haufterkenntnis des Rückblickes. Während sich die Ziele der Untersuchungen änderten, konnte das Forschungsverfahren noch nicht wesentlich ausgebaut werden.

Drittes Kapitel

Das Erkenntnisobjekt der übernationalen Wirtschaftspädagogik

Aufgabe des Kapitels ist es, das Erkenntnisobjekt der übernationalen Wirtschaftspädagogik unter zwei Aspekten darzustellen: einmal unter deduktivem und zum anderen unter induktivem Aspekt. Der erste Abschnitt wird zeigen, auf welchen Gebieten eine übernationale Forschung besonders fruchtbar sein kann; die folgenden Abschnitte beinhalten eine kommentierte Auswahl aus den bisherigen Veröffentlichungen. Ein solches Vorgehen wird durch die Themenstellung gerechtfertigt und durch die Tatsache, daß eine zusammenfassende Studie auf diesem Gebiet noch nicht vorliegt.

Der Gang der Untersuchung ist weiterhin eine Fortsetzung der dogmengeschichtlichen Betrachtung unter anderem Blickwinkel. Während beim historischen Abriß die aufkommende Fragestellung in den Mittelpunkt gerückt ist, wird hier nach fruchtbaren Forschungsgebieten gesucht. Auf diese Weise legt die Arbeit die Schwerpunkte bisheriger Forschung frei und gibt Anregungen für künftige.

Daneben vertieft das dritte Kapitel auch die im ersten vorgenommene Gliederung der übernationalen Wirtschaftspädagogik. Es sucht die Erkenntnisbereiche ihrer drei Forschungszweige gegeneinander abzustecken. Die bisher unter dem Universalbegriff "Vergleichende Wirtschaftspädagogik" eingeordneten Arbeiten werden den jeweiligen Forschungszweigen zugewiesen. Die Terminologie erfährt nicht nur ihre Rechtfertigung, sondern wird angewandt. Nur so vermag sie sich zu bewähren.

Bei einem derartigen Vorgehen können nicht alle Fragen aufgeworfen werden, die mit dem Erkenntnisobjekt zusammenhängen. Deshalb beschränkt sich das Kapitel auf die wesentlichen Probleme und wendet seinen Augenmerk dem Nachweis zu, daß die hier vorgeschlagene Terminologie praktikabel ist. Auch überwiegt die induktive, mit Beispielen arbeitende Sicht.

Ein solches Verfahren zeigt die Schwächen der bisherigen Terminologie und ihre Ergänzungsbedürftigkeit.

Bevor Einzelberichte in den Gesamtzusammenhang gestellt werden, muß die allgemeine Umschreibung des Erkenntnisobjektes erfolgen. Damit werden Hinweise auf fruchtbare Forschungsthemen verbunden, wie sie nach den bisherigen Überlegungen zu entwickeln sind.

I. Das Erkenntnisobjekt der übernationalen Wirtschaftspädagogik

Im folgenden wird versucht, das Forschungsobjekt der übernationalen Wirtschaftspädagogik aus den Erkenntnissen der empirischen Wissenschaft deduktiv abzuleiten. Er kommt dadurch zu Anregungen, künftig verschiedene Problemkreise stärker zu betonen. Im besonderen weist er darauf hin, die wirtschaftspädagogische Tatsache im geschichtlichen und kulturellen Rahmen zu sehen. Das Spannungsverhältnis von Empirie und Normativität wirkt auch aufs Erkenntnisobjekt. Das erzieherische Phänomen stellt das Problem.

"Da Pädagogik eine sehr komplexe Angelegenheit ist, in der erziehende und bildende Maßnahmen von sozialen, wirtschaftlichen und anderen Faktoren beeinflusst werden", müsse der Forscher stets "die eigentlich pädagogische Aufgabe im Auge behalten", meint Franz Hilker¹⁾. Dabei mag er wohl unter Pädagogik vor allem die Erziehungswirklichkeit und damit das erzieherische Phänomen verstanden haben. Es gilt nun, die pädagogische Tatsache in den gesellschaftlichen und historischen Rahmen zu stellen, d. h. somit, zu fragen, wie Wirtschaftserziehung geschieht, und unter welchen Bedingungen sie steht. Ihr Verflochtensein "mit allen Sphären der Kultur und des Lebens" erschwert dem Erziehungswissenschaftler die Arbeit²⁾. Diesen Umstand hat der Empiriker zu berücksichtigen, und besonders dann, wenn er außerdeutsche Wirtschaftsgemeinschaften untersucht. Das klare und eindeutige Formulieren der Forschungsaufgabe hilft bei der Analyse und liefert, methodologisch betrachtet, einen wichtigen Baustein zur Theorie der übernationalen Wirtschaftspädagogik.

Durch die arteigene Fragestellung gewinnen Auslands-, Vergleichende und Internationale Wirtschaftspädagogik das Erkenntnisobjekt im übernationalen Forschungsbereich, wie ihn das erste Kapitel terminologisch gefaßt hat. Den drei Forschungszweigen kommen umfangreiche Aufgabengebiete zu, da

1) Vgl. Hilker, Franz, Internationale Pädagogik, a.a.O., S. 329

2) Vgl. Reble, Albert, Theodor Litt, a.a.O., S. 61

sie sich grundsätzlich mit jeder wirtschaftspädagogischen Erscheinung, Handlung und Einrichtung auseinandersetzen können. Schwierigkeiten bereitet dem Forscher, daß die erziehungsrelevanten Umstände in jeder nationalen Wirtschaftsgemeinschaft "reichlich mit Voraussetzungen" belastete Probleme darstellen. Die Untersuchung in fremden Erziehungsfeldern fördert oft neuartige Sachverhalte zutage, die einen entsprechend individuellen Lösungsversuch erzwingen. Dieser Umstand wirkt auf das Erkenntnisverfahren und veranlaßte Fritz Giese, die Verwandtschaft zu den Naturwissenschaften im Forschungsverfahren zu suchen, um so gewissen Gesetzmäßigkeiten im Interpretationsverfahren anhängen zu dürfen³⁾.

Ihre Eigenständigkeit erreicht die übernationale Wirtschaftspädagogik, wenn sie den ihr "spezifisch zugehörigen Gegenstand" in einer "der wissenschaftlichen Bewältigung" angemessenen Form untersucht. Beide Kriterien hat bereits das erste Kapitel angesprochen, und die in ihm angedeuteten Lösungsversuche sollen im weiteren vertieft werden. Dabei trennt das Folgende nur dann zwischen den Forschungsbereichen Auslands-, Vergleichende und Internationale Wirtschaftspädagogik, wenn dies unbedingt notwendig ist. Sonst aber versucht es, die übernationale Forschungsrichtung als eine Einheit zu behandeln, um dadurch eine klare Übersicht und eine Abgrenzung zur nationalen Wirtschaftspädagogik zu erhalten. Die übernationale Wirtschaftspädagogik ist im Bereich der Empirik zu verankern und wird dort wissenschaftstheoretisch eingeordnet. Durch dieses Vorgehen ist auch die Themenstellung der Arbeit gerechtfertigt.

Die Tatsachenforschung verwandelt die Wirklichkeit, die das Ergebnis von Sinneswahrnehmungen darstellt, durch bewußte Abstraktion in ihr Erkenntnisobjekt. Der Grad des Abhebens darf nicht so groß werden, daß die Verbindung zum Wirtschaftsleben verloren geht⁴⁾. Das Prinzip der Isolierung, das die Naturwissenschaft betont, erhält hier nur einen

3) Vgl. Giese, Fritz, Bildungsideale im Maschinenzeitalter, a.a.O., S. 29 f.

4) Vgl. Preitz, Otto, Die Problematik der Betriebswirtschaftslehre in der Höheren Wirtschaftsfachschule, in: Der Merkur-Bote 13 (1965). 4, S. 211

schmalen Anwendungsbereich. Der pädagogische Vorgang findet in der menschlichen Gesellschaft statt, die Umweltbedingungen sind in die Forschung einzubeziehen. Wolfgang Lempert klagt, deutsche Pädagogen sähen die soziale und damit wohl auch die wirtschaftliche Wirklichkeit mehr als Hemmnis denn als Bezugsrahmen oder Element des erzieherischen Handelns an⁵⁾. Sie überlassen die Wirklichkeitsanalyse ganz der Soziologie oder ordnen diese Forschungsarbeit der Pädagogischen Soziologie als Sonderdisziplin zu. Letztere soll demnach Aufbau und Entwicklung der Gesellschaft im Hinblick auf die Erziehung durchforschen. Dieses Vorgehen ist Ausfluß der noch wirksamen geisteswissenschaftlichen Tradition.

Die übernationale Wirtschaftspädagogik als Teilgebiet der Empirie untersucht somit die Erziehungserscheinungen, wie sie ins nationale Wirtschaftsleben eingebettet sind. Selbst dieses sieht die Tatsachenforschung als eine umfassende Erziehungsgemeinschaft an, die sich allerdings in einzelne Teilbereiche mit unterschiedlichen Intensitätsgraden in der erzieherischen Beeinflussung gliedert. Daraus entwickelte sie eine "Institutionenlehre", die alle wirtschaftspädagogischen Vorgänge nach dem Ort ihres Auftretens systematisiert. Besonders deutlich hebt Karl Abraham diesen Gesichtspunkt heraus⁶⁾, wobei er den empirischen Aspekt wahrt. Dem steht die normative oder bildungsplanerische Richtung gegenüber, die nicht nach dem Bestehenden, sondern nach dem Seinsollenden fragt. Ihrem Wesen entsprechend kann diese "rein pädagogische Fragestellungen" pflegen, was der tatsachenorientierten Wissenschaft unmöglich ist. Sie greift auf die Wirklichkeit zurück, in der die Erziehungserscheinungen mit den Gegebenheiten des übrigen Lebens verschmelzen. Die nationale Ausformung des Erziehungswesens hat als Ausgangspunkt für die übernationale Wirtschaftspädagogik Bedeutung.

Der Empiriker bemüht sich nicht allein um den Erziehungsvorgang, sondern sucht seine Quellen im pädagogischen

5) Vgl. Lempert, Wolfgang, Über einige Mißverständnisse zwischen Pädagogen und Soziologen, in: Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung, hg. v. E. Lemberg, Heidelberg 1963, S. 131

6) Vgl. Abraham, Karl, Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 118 ff.

Wirkfeld bloßzulegen. Der wirtschaftende Mensch erfährt von seiner Umwelt "Anregungen", die in ihm erziehend wirken können. Er bedarf der Hilfe und Führung, um im Wirtschaftsbereich bestehen zu können. In der empirischen Wissenschaft analysiert man die Gestaltungsfaktoren der nationalen Wirtschaftsgemeinschaft. Daneben wird verfolgt, wie sie die Person formen.

Besonders gut kann man die Einflüsse und die Wirkungen beim Individuum in den in sich geschlossenen Wirkfeldern Familie, Wirtschaftsschule und Wirtschaftsbetrieb beobachten. Innerhalb der nationalen Wirtschaftsgemeinschaft bilden diese im Verein mit anderen Erziehungsgemeinschaften die wesentliche Elemente des wirtschaftspädagogischen Erziehungsfeldes und deshalb die wichtigsten Forschungsobjekte. Sie besitzen eine nationaltypische Form. Aus ihrer Gesamtheit resultiert das arteigene Gefüge eines nationalen Erziehungsraumes.

Die besondere Ausgestaltung der primären Erziehungsgemeinschaften und der nationalen Wirtschaftsgemeinschaft als sekundäre Erziehungsgemeinschaft mit ihren Wirkungen auf den Menschen sowie die mögliche oder hervorgerufene Formung der Person geben das Erkenntnisobjekt der empirischen Wirtschaftspädagogik ab. Dabei übernimmt die Empirie auch die Ausdeutung aller wesentlichen Bestimmungsfaktoren der wirtschaftlichen Erziehungseinrichtungen, da sie folglich auch jedes erzieherische Phänomen bestimmen.

Erst jüngst trat die wirtschaftliche Umwelt mit ihrem Einfluß auf den Menschen mehr und mehr ins wissenschaftliche Interesse. Die Analyse ihrer Beschaffenheit sieht Max Schäfer im Anschluß an Werner Linke als die Kardinalfrage der gegenwärtigen Forschung⁷⁾. Die Umwelt wird unter anderem durch Entwicklung und Stand der jeweiligen Volkswirtschaft gekennzeichnet. Solche und ähnliche Folgerungen gewinnen innerhalb der übernationalen Fragestellung an Wert. Bei Untersuchungen im Bereich der deutschen Wirtschaftsgemeinschaft spielen sie keine so überragende Rolle, da diese für alle erzieherischen Erscheinungen den kulturellen Rahmen bildet, von dem deshalb oft abstrahiert

7) Vgl. Schäfer, Max, Standortprobleme der Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 670

werden kann.

Die schwerwiegenden methodologischen Mängel auf dem Gebiet der übernationalen Wirtschaftspädagogik rühren vom Vernachlässigen dieser "Triebkräfte" der nationalen Wirtschaftsgemeinschaft her. Das exakte Beschreiben von Tatsachen reicht nicht aus, wenn die Prinzipien fehlen, die für die Gestaltung verantwortlich sind: Wirtschaftliche, gesellschaftliche, soziale, weltanschauliche oder religiöse Hintergründe bestimmen das wirtschaftspädagogische Wirkungsfeld. Dietrich Goldberg umschreibt sie insgesamt durch den Begriff "Gesellschaft"⁸⁾ und möchte das "pädagogische Dreieck" von einem "sozialen Dreieck" umfaßt sehen. Das Forschungsobjekt der übernationalen Richtung wird insofern universaler sein als das der nationalen, als es das gesamte menschliche Leben des Landes einschließt und seine Wertordnungen aufspürt. Im besonderen ergeben sich daraus weitreichende Konsequenzen für das Forschungsverfahren.

Die Tatsachenforschung innerhalb der übernationalen Wirtschaftspädagogik hat nur dann ihre Berechtigung, wenn sie die Erscheinungen nicht aus dem Zusammenhang, der in der Wirtschaftsgemeinschaft besteht, durch isolierendes Vorgehen herausnimmt. Das nationale Wirtschaftsschulwesen versteht sich nur in Wechselbeziehung zum berufsständischen Aufbau der Gesellschaft⁹⁾, zum technischen Stand der Volkswirtschaft oder zur herrschenden Wirtschaftsordnung und -gesinnung. Der Forscher hat diese Interdependenz anzuerkennen, die er auch in der Wirklichkeit vorfindet. Einzelprobleme, wie die Lehrerbildung, die Schülerauslese, die Unterrichtsmethode oder das Berechtigungswesen, können nur im Gesamtzusammenhang gewürdigt werden.

Die verschiedenen Arten der Erziehungsgemeinschaften und -institutionen sind im nationalen Rahmen gewachsen und nur darin zu verstehen. So schlägt sich in ihnen vor allem das Wirtschafts- und Gesellschaftssystem nieder. Ein Betrachten der Erziehungserscheinung reicht auch deshalb für

8) Vgl. Goldschmidt, Dietrich, Der Beitrag der Soziologie zur Erziehungswissenschaft, in: Wissenschaft und Bildung. Vorträge der Berliner Hochschultage v. Januar 1963, hg. v. H. Meschkowski, Weinheim 1963, S. 101 f.

9) Vgl. Löbner, Walther, Wirtschaft und Erziehung, a.a.O., S. 89

den Pädagogen nicht aus, weil es ihm stets um den Bezug zum erziehungsbedürftigen und erziehungsfähigen Menschen geht. Das schließt auch seine zur festen Form gewordenen Gewohnheiten und Verhaltensweisen ein¹⁰⁾. Dazu gehören weiter die den menschlichen Handlungen zugrunde liegenden Bestrebungen, die meist den praktischen Bedürfnissen entspringen. Sie geben eine Antwort auf die ökonomischen und sozialen Lebensbedingungen, die für das Individuum in diesem Raum maßgebend sind¹¹⁾. Besondere methodologische Probleme birgt das Freilegen der dafür verantwortlichen Determinanten.

Von großer Bedeutung für den Menschen ist die "beruflich-funktionale Gliederung" innerhalb der nationalen Wirtschaftsgemeinschaft¹²⁾. Die Ordnung der Berufswelt entscheidet nicht nur über den Berufsweg des einzelnen. Sie setzt die Anforderungen, die für den Eintritt oder für den Aufstieg gelten. An ihr richten sich ferner alle Maßnahmen aus, die die Heranwachsenden auf die Arbeitswelt bereiten sollen. Die Berufsstruktur hängt weitgehend von der Entwicklungsphase der Volkswirtschaft ab. Auch dies verdeutlicht die Problematik, die eine Untersuchung im Rahmen der übernationalen Wissenschaft darzustellen hat. Das einfache Beschreiben beläßt die pädagogische Tatsache in der Isolation von der Umwelt, womit die Erkenntnisse nur einen beschränkten Aussagewert besitzen.

Die Überlegungen verdeutlichen, warum Franz Hilker das erzieherische Phänomen als eine "komplexe Angelegenheit" bezeichnet hat. Der pädagogische Vorgang ist möglichst aus seiner Umwelt heraus zu deuten. Damit darf der Empiriker das in den Naturwissenschaften entwickelte isolierend-abstrahierende Verfahren selten anwenden. Sein Erkenntnisobjekt umschließt auch die Gestaltungsfaktoren, die die erzieherische Tatsache bestimmen. Auf dem Gebiet der

10) Vgl. Lauwerys, Joseph A., Die Europa-Idee, in: Weltweite Erziehung. Als Festgabe für Friedrich Schneider zum 80. Geburtstag, hg. v. W. Brezinka, Freiburg i. Br.-Basel-Wien 1961, S. 215

11) Vgl. Ulich, Robert, Deutsche und amerikanische Pädagogik, in: Erziehung zur Menschlichkeit. Festschrift für Eduard Spranger zum 75. Geburtstag, hg. v. Bähr u. a., Tübingen 1957, S. 321

12) Vgl. Gruber, Bruno, Berufsgemeinschaft und Wirtschaftsordnung, Heidelberg 1953, S. 19

übernationalen Wirtschaftspädagogik liegen dafür wenige Beispiele vor.

Auch können solche Untersuchungen in der nationalen Forschungsrichtung gefunden werden. So liefert Karl Abraham eine aussagekräftige Analyse über das deutsche wirtschaftliche Bildungswesen, vornehmlich über die Bereiche des wirtschaftsberuflichen Schulwesens, der Lehrlingsausbildung in den Betrieben und der von verschiedenen Institutionen getragenen beruflichen Erwachsenenbildung¹³⁾. Somit erfaßt er nur die wichtigsten Arten der Erziehungsgemeinschaften. Sie lösen durch ihre Einflüsse, Erwartungen und Anforderungen den Erziehungsvorgang aus, wenn sich der Mensch ihnen gegenüber aufgeschlossen zeigt. Der erzieherische Akt läuft stets in "einem pädagogischen Feld sozialer, institutionaler, mindestens aber habitualer Art" ab¹⁴⁾. Seine spezifische Gestalt erfährt er durch die Vielfalt der Situationen, Absichten, Wirkrichtungen und Handlungsformen der Gemeinschaft¹⁵⁾.

Die empirische Wirtschaftspädagogik dehnte also im Laufe der Zeit ihr Erkenntnisobjekt auf alle "erzieherischen Wirkungszusammenhänge" aus, die die Wirtschaftsgemeinschaft durchziehen¹⁶⁾. Nur eine Analyse unter der ganzheitlichen Betrachtungsweise erfaßt die Interdependenzen. Der Wissenschaftler bleibt aber auch im Bereich der übernationalen Forschung nicht bei möglichen Eigenarten einer nationalen Wirtschaftsgemeinschaft stehen, sondern dringt zu Grundregeln vor, die Einsicht in das Verhältnis von Wirtschaft und Erziehung vermitteln. Mit seinen Erkenntnissen befruchtet er deshalb auch die normativ-erziehungsphilosophische Richtung.

13) Vgl. Abraham, Karl, Berufsbildung in der Industriegesellschaft. Kulturpolitischer Kongreß der CDU/CSU in Gelsenkirchen 1960, Sonderdruck, Bonn o. J., S. 14 ff.

14) Vgl. Henz, Hubert, Lehrbuch der systematischen Pädagogik, a.a.O., S. 255

15) Vgl. Kroh, Oswald, Die veränderte Gesellschaft und ihr Einfluß auf die Erziehung, in: Erziehung wozu? Eine Vortragsreihe, Stuttgart (1956), S. 21 ff.

16) Die gleiche Tendenz erkennt Hermann Röhrs in der Allgemeinen Pädagogik. Vgl. Röhrs, Hermann, Die Bildungsfrage in der modernen Gesellschaft, in: Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, hg. v. H. Röhrs, 2. Aufl., Frankfurt 1967, S. 4

Das Erkenntnisobjekt der übernationalen Wirtschaftspädagogik wird nicht nur durch das Einbeziehen der Gestaltungsfaktoren gekennzeichnet. Auch die räumlich-geographische Ausdehnung der Erziehungswirklichkeit und die möglichen Fragestellungen bestimmen die Weite des Forschungsgebietes. Dazu kommt noch, daß die Erziehungswirklichkeit als historisch-gewachsene Erscheinung zu betrachten ist.

Die übernationale Forschungsrichtung sieht die Beziehung zwischen Wirtschaft und Erziehung als eine geschichtliche Erscheinung. Verdeutlicht wird die historische Abhängigkeit des Erziehungsphänomens von Ernst Lichtenstein am Beispiel der Schule: An ihr ist dies deutlich zu erkennen, "denn ... ihrem jahrhundertlang festgehaltenen Wesen nach ist (sie) ein konservatives Element, ein Instrument der Tradition, der Stabilisierung und der Verfestigung des Kulturbesitzes und nicht ein Experimentierfeld avantgardistischer Erneuerungsversuche ..." ¹⁷⁾. Andere Einrichtungen, wie etwa der Wirtschaftsbetrieb oder die Familie, zeigen sich wandlungsfähiger und gegenwartsbezogener. Dennoch muß der Empiriker stets die historische Entwicklung berücksichtigen.

Die wirtschaftspädagogischen Tatsachen verlangen also nach Interpretation. Von Geschichte und Umwelt isolierte Bestandsaufnahmen bedeuten für die Pädagogik wenig ¹⁸⁾. Nach deskriptiven oder vergleichenden Einzel- oder Gruppenuntersuchungen besteht wohl ein wissenschaftliches Bedürfnis. Sie beinhalten aber nur dann verwertbare und verlässliche Ergebnisse, wenn sie die Voraussetzungen anerkennen, die ein pädagogisches Phänomen bestimmen. Demnach fordert die Strukturstudie, daß die gegenwärtigen Zustände "als historisch gewordene erfaßt und auf ethische Entscheidungen, auf Sinnerfüllung, Lebensauslegung und Daseinsanalyse bezogen werden" ¹⁹⁾.

Die erzieherischen Phänomene, die eine solche Behandlung verlangen, sind mannigfaltig. Sie weisen sowohl thematisch

17) Vgl. Lichtenstein, Ernst, Die Schule im Wandel der Gesellschaft, Ratingen 1957, S. 3

18) Vgl. Schwarz, Richard, Bildung als Problem und Aufgabe heute, in: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, hg. v. H. Röhrs, Frankfurt 1967, S. 279 f.

19) Vgl. Schwarz, Richard, ebenda, S. 279

als auch räumlich große Vielfalt auf. Bisher hat die über-
nationale Forschung bestimmte Problemgruppen in den Mittel-
punkt gestellt. Auch weiterhin wird eine derartige Konzen-
tration üblich und wünschenswert sein, wenngleich Ver-
schiebungen in der Problemwahl auftreten können. Der Fra-
genkreis liegt heute im allgemeinen bei den Erziehungs-
institutionen Schule und Betrieb. Die Wirtschaftspädago-
gik versucht die Einteilung der Erziehungseinrichtungen
nach verschiedenen Prinzipien, von denen zwei als beson-
ders fruchtbar gelten. Das eine nimmt die Art der Bildung
als Basis und kommt zu Einrichtungen, die dem Menschen
wirtschaftliche Grund-, Weiter- oder Fortbildung vermit-
teln. Hier soll der andere Gliederungsversuch verfolgt
werden, der die wirtschaftlichen Erziehungsbestrebungen
danach gruppiert, ob sie zur Wirtschaftsgemeinschaft hin-
führen, oder ob sie den Menschen in ihr beeinflussen.
Hauptträger sind die Wirtschaftsschulen als Anstalt der
Vorbereitung und der Wirtschaftsbetrieb als "Veranstaltung"
des wirtschaftlichen Leistungswillens und der Erziehung.
Natürlich läßt diese Einteilung manche Wünsche offen, aber
für den hier verfolgten Zweck reicht sie aus.

Als Grundform der Wirtschaftserziehung nehmen die Autoren im
Bereich der übernationalen Wirtschaftspädagogik weitgehend
die Wirtschaftsschule. Ihrer nimmt sich die weitaus überwie-
gende Zahl an Veröffentlichungen an. In den Studien über
das deutsche wirtschaftspädagogische Wirkfeld dringen da-
gegen heute mehr und mehr die Probleme des Wirtschaftsbe-
triebes als Erziehungsgemeinschaft nach vorn. Dieses Gebiet
erschlossen im besonderen Karl Abrahams Arbeiten, von denen
"Der Betrieb als Erziehungsfaktor"²⁰⁾ einen entscheidenden
Impuls lieferte.

Im nationalen Wirtschaftsraum herrscht ein "Gleichgewicht"
zwischen den verschiedenen Erziehungsgemeinschaften. Der
Forscher sollte darauf achten, die Isolation der einen von
den anderen zu vermeiden, um den Totalitätsaspekt nicht zu
verlieren. Zu diesem Ergebnis gelangt auch Abraham, wenn
er den deutschen Verhältnissen ein Gleichgewicht zwischen
den pädagogischen Bemühungen von Betrieb und Schule zuer-
kennt und gleichzeitig ins Ausland blickt, wo im Gegensatz

20) Vgl. Abraham, Karl, Der Betrieb als Erziehungsfaktor,
a.a.O.

zu Deutschland die Schule die Hauptlast der kaufmännischen Erziehung trägt²¹⁾. Ihre Dominanz in anderen nationalen Wirtschaftsgemeinschaften veranlaßte wahrscheinlich Autoren, das Augenmerk innerhalb der übernationalen Wirtschaftspädagogik bevorzugt der Schule zu schenken.

Erst nach 1950 werden Bemühungen im Bereich der Erwachsenenbildung zum Forschungsgegenstand. Damit muß die Empirie bevorzugt die außerschulischen Erziehungseinrichtungen aufsuchen. Vor allem in den USA und in England, die heute noch als Vorbilder gelten, sollte der Forscher reiches Material finden. In diesem Zusammenhang wird die Untersuchung von Helga Neid beispielhaft herangezogen. Sie wollte einen Überblick über das Management-Lehr- und -Trainingswesen in Großbritannien geben. Dabei erkennt sie die Abhängigkeit von den dortigen wirtschaftlichen Bedingungen an. Sie beschränkt sich auf die äußere und innere Organisation und veranschaulicht diese an einigen Beispielen.²²⁾

Alle Erziehungsgemeinschaften bilden den Erkenntnisgegenstand der übernationalen Wirtschaftspädagogik, die zusammen im nationalen wirtschaftlichen Wirkfeld verflochten sind. Mit ihrer spezifischen Fragestellung versuchen die Auslands-, die Vergleichende und die Internationale Wirtschaftspädagogik die Eigenarten und Gemeinsamkeiten der pädagogischen Einrichtungen in verschiedenen nationalen Wirtschaftsgemeinschaften aufzuspüren. In den nachfolgenden Abschnitten werden exemplarisch Versuche zusammengetragen, die das bisherige Bemühen würdigen.

Die überwiegende Mehrheit der Forscher nimmt den Ausgangspunkt in der Fragestellung, wie sie sie im nationalen Bereich vorfindet. Darum wundert es nicht, wenn die ersten Studien im Feld der Wirtschaftsschulpädagogik liegen, und wenn auch noch heute die Berichte darüber vorherrschen. Gegenwärtig dringen Analysen über die außerschulische Weiter- und Fortbildung nach vorn. Mehrere Autoren verwenden hier weniger das beschreibende als das analysierende Verfahren. Im ganzen gesehen begnügen sie sich aber noch mit dem bloßen

21) Vgl. Abraham, Karl, Berufsbildung in der Industriegesellschaft, a.a.O., S. 16

22) Vgl. Neid, Helga, Management-Training. Berufsbildungsmaßnahmen für Führungskräfte der Wirtschaft und Verwaltung in Großbritannien, Freiburg i. Br. 1964 .

Aufzählen von Tatsachen, die ohne wissenschaftliche Verarbeitung bleiben. Häufig findet man sporadische Wertungen und damit einhergehend Vergleiche.

Der Begriff Wirtschaftsschule sollte in der übernationalen Wirtschaftspädagogik nicht zu eng ausgelegt werden. Da er im deutschen Raum die Einrichtungen mit berufsvorbereitendem, -begleitendem und -erweiterndem Unterricht²³⁾ umfaßt, wird die übernationale Wirtschaftspädagogik diese Fassung übernehmen müssen. Gerade für sie ist es wichtig, die Untersuchung einer Anstalt in den Gesamtzusammenhang zu stellen, da auf Grund der Durchlässigkeit das Schulsystem als Einheit zu betrachten ist. Die Bildungsarbeit aller richtet sich auf die Erziehung zu einer bestimmten nationalen Wirtschaftsgemeinschaft, für die sie den Menschen vorbereitet. Auch innerhalb der Auslands-Wirtschaftspädagogik gelten die Anforderungen der betreffenden Volkswirtschaft als die Kriterien, an denen die Wirksamkeit des Schulwesens zu messen ist. Große Schwierigkeiten bringt der vergleichenden Forschung, daß Schulen vom gesellschaftlichen, sozialen und ökonomischen Hintergrund nicht zu lösen sind, und dieser in den Vergleich einbezogen werden muß, der Vergleich gleichzeitig aber einen einheitlichen Beurteilungsmaßstab fordert.

Das umfangreiche Forschungsgebiet, allein schon auf dem schulischen Sektor, zwingt den Forscher zur Konzentration auf einige Probleme. Beliebt scheinen noch immer Übersichten, die das ganze berufsbildende Schulwesen eines Landes auf wenigen Seiten darstellen wollen. Bevor solch ein hochgestecktes Ziel zu erreichen ist, müßte aber eine Großzahl von Einzeluntersuchungen vorliegen. Einen umfassenden Wurf ohne sie zu wagen, erscheint fast aussichtslos. Deshalb sollten die Forscher einen erfolgversprechenderen Weg wählen. Er würde sie zwingen, ein Problem zu untersuchen, das vielleicht besonders aktuell und daher fruchtbar ist, um es auf alle Voraussetzungen und Wirkungsmöglichkeiten hin zu durchleuchten²⁴⁾. Die Spezialisierung

23) Vgl. Pfeiffer, Anton, Das kaufmännische Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland, in: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, hg. v. W. Löbner u. a., Darmstadt 1963, bes. S. 36 - 40

24) Vgl. Bereday, George Z. F., Theorie und Methoden der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 155 f.

auf das Organisationsprinzip der kaufmännisch-wirtschaftlichen Schulen, im besonderen die Möglichkeit der beruflichen Differenzierung, auf die Analyse von Schultypen oder auf die Unterrichtsforschung verspricht bereits durch die Themenstellung einen gewissen Erfolg. Ansätze für eine so verstandene Thematik liegen bereits vor.

Das einzelne pädagogische Phänomen gehört ins gesamte nationale Erziehungswesen mit seiner gesellschaftlichen Verankerung eingebettet, da dieses "von der Grundschule bis zu seinen höchsten Einrichtungen ein Ganzes (ist), dessen Teile durch den gemeinsamen Erziehungsauftrag aufeinander bezogen sind und deshalb untereinander in Verbindung stehen, gegeneinander durchlässig sein müssen"²⁵⁾. Selbst die großen Bauelemente, wie das allgemeinbildende und das berufsbildende Erziehungswesen, sind im nationalen Wirtschaftsraum aufeinander abgestimmt, wenn sie überhaupt eine eindeutige Trennungslinie zulassen. Philip Idenburg folgert, das nationale Schulwesen bedeute mehr "als nur die Summe einer Anzahl nach Art und Zielsetzung verschiedener Schulen"²⁶⁾. Der Forscher im Bereich der übernationalen Wirtschaftspädagogik schenkt somit seine Aufmerksamkeit nicht nur einem Schultyp oder einer pädagogischen Tatsache, sondern wendet sie daneben dem Zusammenspiel verschiedener Formen zu.

Der Bildungsauftrag einzelner Schulen kann nur über das Einordnen in das nationale Erziehungssystem festgelegt und damit auch erforscht werden. Die Erziehungsaufgaben sind auf die einzelnen Schulgattungen verteilt. Zusammen übernehmen sie die planmäßige Erziehung, die erforderlich ist, "um (den Menschen, d. Verf.) zu der Teilnahme an dem Wirtschaftsleben fähig zu machen"²⁷⁾. Wie aber die Teilaufgaben und von wem sie gelöst werden, hängt u. a. von der Auffassung der Gesellschaft und von der geschichtlichen Überlieferung ab. Nach den hier gefundenen Prinzipien ergänzen sich

25) Vgl. Heckel, Hans, Eine Grundordnung der deutschen Schule, Stuttgart 1958, S. 20

26) Vgl. Idenburg, Philip J., Die Bedeutung der Statistik für die Vergleichende Erziehungswissenschaft, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5 (1959), S. 329

27) Vgl. Abraham, Karl, Wirtschaft als Bildungsraum, in: Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, hg. v. H. Röhrs, 2. Aufl., Frankfurt 1967, S. 258

die Schulorganisation und die schulischen Erziehungsmaßnahmen mit dem pädagogischen Wirkfeld des Wirtschaftsbetriebes. Gelegentlich, wie in der Bundesrepublik, nehmen sowohl Schule als auch Betrieb an der Heranbildung des Nachwuchses teil, wodurch weitere Fragen nach der bestmöglichen Arbeitsteilung auftauchen.

Während der Untersuchung einer wirtschaftlichen Erziehungseinrichtung wie der Schule ergibt sich das Problem ihrer Ergänzung durch andere Erziehungsgemeinschaften. Besonders beim Ertüchtigen des Heranwachsenden für das Wirtschaftsleben tritt dieser Gesichtspunkt auf. Meist bildet der Wirtschaftsbetrieb die dominierende Erziehungsgemeinschaft für den im Wirtschaftsleben stehenden Menschen, und die Schule erhält eine Ergänzungsfunktion.

Im Bereich der übernationalen Wirtschaftspädagogik nahmen die Forscher bisher noch viel zu wenig Kenntnis von der Existenz des Wirtschaftsbetriebes. Nur einige Studien beschäftigen sich ausschließlich mit der Erziehung in ihm oder umfassender in der Wirtschaftsgemeinschaft. Für den deutschen Bereich glaubt Joachim Peege heute an die Dominanz der Wirtschaftseinheit Betrieb innerhalb der ökonomischen Erziehung²⁸⁾. Ähnliches könnte vielleicht das Studium außerdeutscher Wirtschaftsräume nachweisen. Die Literatur vernachlässigt noch die Frage, was auch damit zusammenhängen kann, daß die meisten Länder die Erziehungseinrichtung "Lehre" nicht kennen. Deshalb stoßen die Forscher nur gelegentlich auf den Betrieb als Erziehungsgemeinschaft. Andererseits herrscht das Problem der Erziehung zur Wirtschaft vor, was die Wirtschaftsschule bzw. die Schule allgemein in den Mittelpunkt rückt.

In nächster Zeit wird der Betrieb noch durch einen anderen Umstand in das Interesse der übernationalen Forschung treten. Die Erscheinungen der Rationalisierung, Technisierung und Automatisierung fordern künftig von der Wirtschaftspädagogik Antworten. Entsprechende Fragen tauchen in allen Industriestaaten auf und geben daher ein internationales Problem ab. Der Empiriker kann pädagogische Phänomene der

28) Vgl. Peege, Joachim, Politische Bildung aus der Sicht des Wirtschaftspädagogen, a.a.O., S. 10

deutschen Wirtschaftsgemeinschaft in ähnlicher Form in anderen Staaten erkennen und studieren. Dort gewonnene Einsichten helfen ihm. Vor allem Karl Abraham beschäftigt sich mit dieser Entwicklung, da heute die Volkswirtschaften der hochindustrialisierten Nationen vom "geistigen Phänomen" des Industrialismus geprägt werden²⁹⁾.

Berichte über die betriebliche Unterweisung in fremden Wirtschaftsgemeinschaften gibt es kaum. Auch Themen, die sich mit anderen Problemgruppen, wie der Betriebsorganisation oder der Arbeitsgestaltung beschäftigen, kommen noch in der pädagogischen Literatur zu kurz. Bevor aber von der Betriebsforschung auf übernationalem Gebiet viel verlangt werden kann, müssen Methodenfragen gelöst werden. Bis jetzt sieht man den Betrieb stets unter dem Gesichtswinkel des Lehrbetriebs und reiht ihn somit in die Berufsforschung ein.

Die beiden Hauptträger der wirtschaftlichen Erziehung bieten die wichtigsten Themen innerhalb der übernationalen empirischen Wirtschaftspädagogik. In der bisherigen Literatur findet man deshalb kaum andere Einrichtungen, wie Familie, Wirtschaftsverbände, Körperschaften des öffentlichen Rechts oder Berufsvereinigungen. Wilhelm Bolle betont ihre ökonomisch-gesellschaftliche Bedingtheit und pädagogische Wirkung, die auf "berufswirtschaftliche Grundlagen" zurückgehen. "Sie erfassen die Einzelpersönlichkeit zunächst vom Beruf aus und gliedern sie ... durch den Beruf in die größeren Zusammenhänge des gesamten öffentlichen Lebens ein."³⁰⁾

Der Beruf ist heute in den modernen Industriestaaten bestimmende Lebenssituation, weshalb auch von der "Berufsgesellschaft" gesprochen wird³¹⁾. Die nationale Wirtschaftspädagogik liefert für ein Ausgreifen auf dieses

29) Vgl. Abraham, Karl, Berufsbildung in der Industriegesellschaft, a.a.O., S. 4 f.

30) Vgl. Bolle, Wilhelm, Gesinnungsgemeinschaft und Berufsverband, in: Das geistige Bild der Gegenwart. Festvorträge anlässlich der 50-Jahr-Feier des Preußischen Philologenverbandes, Leipzig 1930, S. 8

31) Vgl. Martin, Berthold, Berufsbildung als kulturpolitische Aufgabe, in: Konjunktur, Absatzwirtschaft, Berufsbildung, Schriftenreihe des Deutschen Industrie- und Handelstages, Heft 70, Bonn 1960, S. 40

Gebiet in außerdeutsche Wirtschaftsgemeinschaften noch zu wenig Grundlagen. In Deutschland untersuchte sie diese Institutionen meist unter der engen Fragestellung der Lehrlingsausbildung.

Die Lebens- und Berufsordnungen bilden heute unter anderem das Ergebnis der neuzeitlichen wirtschaftlichen, im besonderen der industriellen und administrativen Betriebe³²⁾. Alle wirtschaftlichen Einrichtungen beeinflussen den Menschen. Er ist in die arbeitsteilige Wirtschaft teilweise integriert. Alfons Dörschel erforscht die geschichtliche Entwicklung daraufhin und kommt zur pädagogischen Arbeitsteilung, die zwischen Betrieben, Verbänden und Schulen besteht, und die den Erfordernissen der differenzierten Wirtschafts- und Berufsstruktur gerecht wird³³⁾.

Die Erziehungseinrichtungen haben in jeder nationalen Wirtschaftsgemeinschaft ein spezifisches Gepräge, das der Empiriker auf dem sozialen, gesellschaftlichen und ökonomischen Hintergrund zu erschließen hat. Ihm ist es aufgegeben, "den Umfang und die Stärke des Einflusses festzulegen", der im wirtschaftspädagogischen Wirkungsfeld den Menschen trifft³⁴⁾. Die menschlich sozialen Fragen rühren weitgehend von den wirtschaftlichen Bedingungen her, die sich in einem nationalen Wirtschaftsraum herausgebildet haben.

Die übernationalen Forschungen bemühen sich häufig um einzelne Erziehungsträger, die oft von ihrer Umwelt abgeschnitten werden. Die Gefahr dazu ist groß, da das Hineinstellen in den Gesamtzusammenhang einer nationalen Wirtschaftsgemeinschaft eine schwierige Aufgabe ist. Darauf kommt auch Karl Abraham zu sprechen, wenn er von einer so engen Verzahnung der betrieblichen und schulischen Berufsausbildung ausgeht, "daß es nicht mehr zulässig ist, diese beiden Teile der Berufsausbildung isoliert zu betrachten"³⁵⁾. Die Funktionsverteilung unter ihnen reicht

32) Vgl. Dörschel, Alfons, Wirtschafts- und Sozialpädagogik, a.a.O., S. 289

33) Vgl. Dörschel, Alfons, ebenda, S. 291

34) Vgl. Löbner, Walther, Wirtschaft und Erziehung, a.a.O., S. 77

35) Vgl. Abraham, Karl, Die gesetzliche Neuregelung der wirtschaftlichen Berufsausbildung, in: Wirtschaft und Erziehung 19 (1967). 9, S. 391

zur Charakterisierung nicht aus, sondern das Zusammenwirken aller wirtschaftlichen Erziehungsträger in einer nationalen Wirtschaftsgemeinschaft gilt es umfassend zu untersuchen. Dadurch erweitert die empirische übernationale Wirtschaftspädagogik ihren Fragenkreis erheblich. Erst allmählich wurden in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft "die Pioniere der ... Forschung ... dazu geführt, nach den gemeinsamen Ursprüngen und den Unterschieden infolge der historischen Entwicklung" zu fragen³⁶⁾. Man faßte u. a. die Konzeption der Bildungsforschung, d. h. "der primär auf Strukturzusammenhänge und -probleme des modernen Bildungswesens bezogenen Studien, die eine Verbindung zur Politologie, Soziologie und Wirtschaftswissenschaft" herstellen³⁷⁾.

Die nationale Wirtschaftsgemeinschaft bestimmt alle in ihr ablaufenden Erziehungsvorgänge. Sie erscheint demnach als eine integrierte Erziehungsgemeinschaft. "Bildung und Wirtschaftsordnung können sich nicht widersprechen, weil nicht verschiedene Bereiche beziehungslos nebeneinander stehen"³⁸⁾, wobei unter Bildung umfassender Erziehung verstanden wird. Die wirtschaftliche Erziehung ist eingebettet in übergreifende Zusammenhänge. "Es steht außer Frage, daß sich das im praktischen Feld ablaufende Wirtschaftsgeschehen und die steuernde Wirtschaftsordnung, die vielfältigen organisatorischen und technischen, arbeits- und verkehrsmäßigen, wirtschafts- und betriebspolitischen, sozial- und personalpolitischen Bedingungen und Maßnahmen in den Betrieben und Organisationen und die Theorienbildung in den untersuchenden Wissenschaften erzieherisch auswirken und zu Folgerungen für die Erkenntnisarbeit der Wirtschaftspädagogik führen."³⁹⁾

36) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 19

37) Vgl. Anweiler, Oskar, Konzeption der Vergleichenden Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 13 (1967). 4, S. 313

38) Vgl. Jahn, Renate, Was heißt Arbeiterbildung? Eine pädagogische Untersuchung der Fabrikarbeit unter besonderer Berücksichtigung der religiösen Frage, Freiburg 1960, S. 23

39) Dörschel, Alfons, Einführung in die Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 36

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Die Untersuchungen der übernationalen Wirtschaftspädagogik stecken noch in den Anfängen. Dies beweist nicht nur die isolierende Betrachtung einzelner Erziehungsgemeinschaften, sondern auch das damit verbundene unzureichende Methodenbewußtsein ihrer Forscher. Die Mehrzahl widmet sich in einer Studie einem viel zu großen Fragenkreis, worunter die Tiefe leiden muß. Die Berichte beinhalten meist Übersichten, die in Reisebeschreibungen gekleidet sind. Das Forschungsfeld erscheint ihnen demnach als sehr begrenzt. Spezialisierung sowohl in räumlich-geographischer als auch in sachlich-thematischer Hinsicht täte not. Nur bei streng wissenschaftlichem Vorgehen überwindet der Empiriker die Schwierigkeiten, die sich bereits beim Datenerfassen stellen.

Die nachfolgenden Abschnitte versuchen einen ersten, umfassenden Einblick in die bisherigen Veröffentlichungen der übernationalen empirischen Wirtschaftspädagogik zu geben. Da die Quellen weit verstreut sind, können nur repräsentative herangezogen werden. Während das zweite Kapitel eine ähnliche Aufgabe unter dogmengeschichtlichem Gesichtspunkt hatte, wird hier der Blick auf das Erkenntnisobjekt, d. h. auf die Themen der Untersuchungen gelenkt. Die folgenden Abschnitte ziehen dafür Ansätze heran, die zu einer Theorie vom Erkenntnisobjekt der übernationalen Wirtschaftspädagogik zu verdichten sind.

Der Empiriker erleichtert sich die Forschungsarbeit, wenn er von den Bildungsbedürfnissen des wirtschaftenden Menschen in einer nationalen Gemeinschaft ausgeht. Diese Fragestellung konzentriert den Erziehungswissenschaftler auf das wirtschaftspädagogische Erkenntnisobjekt, auch wenn er die Erziehungswirklichkeit als sachliche und geographische Dimension betrachtet. Er erfüllt seinen Auftrag nur dort, "wo die vielfältigen erzieherischen Absichten und Zielsetzungen eine Antwort finden, d. h. Einfluß auf die individuelle Form der Lebensauslegung und -gestaltung (haben)"⁴⁰⁾.

40) Vgl. Röhrs, Hermann, Das erzieherische Verhältnis - eine schicksalhafte Grundbedingung der Menschwerdung, in: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, hg. v. H. Röhrs, Frankfurt 1967, S. 295

Damit umschreibt Hermann Röhrs das Phänomen Erziehung, wie es auch im ersten Kapitel festgelegt wurde.

Die übernationale Wirtschaftspädagogik erschöpft sich nicht im bloßen Aufzählen von Tatsachen und Gegebenheiten. Zu Recht betont Gustav Kafka, was nicht nur für die Geschichtswissenschaft gilt, das Aneinanderreihen von Fakten bilde noch keine Wissenschaft, sondern höchstens eine Materialsammlung⁴¹⁾. "Das Denken geht über die vorhandenen Erfahrungen hinaus im gleichen Maße, wie es diese zu begreifen sucht."⁴²⁾ Nur das Herausstellen der typischen Frage der Erziehungswissenschaft bewahrt vor einem Konglomerat von Einzeltatbeständen. Im Mittelpunkt bewegt sich der wirtschaftende Mensch als Gestalter und als "Geformter" der wirtschaftlichen Umwelt.

-
- 41) Vgl. Kafka, Gustav, Geschichtsphilosophie der Philosophiegeschichte. Ein Längsschnitt durch die Geschichte der abendländischen Philosophie als Beitrag zu einer Philosophie der Geistesgeschichte, Berlin 1933, S. 2
- 42) Maus, H(einz), Geschichtsphilosophie und Soziologie, in: Festgabe für Leopold von Wiese aus Anlaß der Vollendung seines 70. Lebensjahres dargeb. von Schülern, Kollegen und Freunden, hg. v. Geck, v. Kempfski^u. Meuter, Studien zur Soziologie, 1. Band, Mainz 1948, S. 51

II. Das Erkenntnisobjekt der übernationalen Wirtschaftspädagogik - dargestellt an einigen Beispielen

1. Die Auslands-Wirtschaftspädagogik

Die weit verstreute und noch kaum gesichtete Literatur wird nur fragmentarisch herangezogen. Es geht weniger um Vollständigkeit als um repräsentative Aufzählung. Die vorgeschlagene Terminologie erfährt hierdurch ihre Anwendung und Rechtfertigung. Oberstes Ziel ist die mögliche Zuordnung der bisherigen Veröffentlichungen zu den jeweiligen Forschungszweigen. Sie zeigen auch die Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen ihnen auf.

Die Untersuchungen der Auslands-Wirtschaftspädagogik bewegen sich durchweg im Problemkreis der Wirtschaftsschule, nur gelegentlich tauchen Fragen aus dem Bereich der betrieblichen Erziehung auf. Andere Erziehungsgemeinschaften, wie der Wirtschaftsbetrieb, stellen gegenwärtig noch kein nennenswertes Forschungsgebiet dar. Die Beschränkung auf ein solch schmales Untersuchungsfeld ermöglichte das Selbständigen des Fragenkreises und damit auch der übernationalen Wirtschaftspädagogik, da auf diese Weise die Wesensschau gefördert wird. Oft durchforschen die Empiriker nur die Probleme, die sie bereits in Deutschland vorgefunden haben. Auf der anderen Seite bilden allgemeine Übersichten als Ergebnis von Studienreisen oder Auslandsaufenthalten den Gegenstand.

Eine Durchsicht der Zeitschriften und Sammelwerke, denen die Mehrzahl der Veröffentlichungen auf dem Feld der Auslands-Wirtschaftspädagogik zu entnehmen ist, erweckt diesen Eindruck. Im besonderen bieten die Zeitschriften regelmäßig Berichte über die wirtschaftliche Erziehung in anderen Wirtschaftsgemeinschaften, vor allem über das wirtschaftliche Schulwesen. Häufig rechnen sie die Themen generalisierend der Vergleichenden Wirtschaftspädagogik im Sinne Dörschels zu. Nach der vorgenommenen Begriffsbestimmung handelt es sich regelmäßig um Auslands-Wirtschaftspädagogik.

Die hier getroffene Grenzziehung scheidet also verschiedene Berichte aus, die allgemein zur "Vergleichenden" Forschung gezählt werden.

So rechnen Beschreibungen ausländischer Erziehungsformen, die von Pädagogen des betreffenden Landes verfaßt werden, nicht hierher. Ihre Ausführungen stellen wohl eine wichtige Quelle für die Forschungen auf dem Gebiet der übernationalen Wirtschaftspädagogik dar, gehören selbst aber nicht dazu. Sie informieren und liefern Einführungen in die wirtschaftliche Erziehung fremder Erziehungsräume. Daraus dürfte der Empiriker wichtige Hinweise für seine Forschungstätigkeit erhalten. Er wertet sie wissenschaftlich im Rahmen seiner Analyse bzw. Interpretation aus.

Die Auslands-Wirtschaftspädagogik wie die Vergleichende Wirtschaftspädagogik beruhen auf der "wissenschaftstheoretischen und methodologischen Problematik" der unterschiedlichen Ausgangspunkte und Zielsetzungen⁴³⁾. Die unübersehbar werdende Literatur auf diesem Gebiet erfährt über die Terminologie eine erste Sichtung. Den Forschungen der Auslands-Wirtschaftspädagogik ist wesensgemäß, daß sich das zu beschreibende Erziehungsfeld dem deutschen Autor als "Ausland" darstellt. Fließende Übergänge scheinen aber auch hier das Bild zu prägen.

So gehören Veröffentlichungen von Hans Krasensky über das österreichische kaufmännische Erziehungswesen weder zur übernationalen noch zur nationalen Wirtschaftspädagogik Deutschlands, selbst wenn sie in deutschen Zeitschriften erscheinen⁴⁴⁾. Obgleich der Autor mit der Entwicklung der Allgemeinen Wirtschaftspädagogik in Deutschland sehr eng verbunden ist und diese entscheidend mitgeformt hat, zählen seine empirischen Untersuchungen österreichischer Verhältnisse zur nationalen Wirtschaftspädagogik Österreichs. Die Schwierigkeit des Abgrenzens rührt daher, daß beide Volkswirtschaften dem deutschen Sprachraum angehören und somit viel Gemeinsames aufweisen.

43) Vgl. Anweiler, Oskar, Konzeption der Vergleichenden Pädagogik, a.a.O., S. 307

44) Vgl. u. a. Krasensky, Hans, Der wissenschaftliche Standort der Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 465 f.

Diese Art von Berichten kommt häufiger vor. Als weiteres Beispiel für eine derartige Grenzstellung sei auf Erwin Jeangros verwiesen, der in deutschen Zeitschriften regelmäßig die schweizerischen beruflichen Erziehungsverhältnisse schildert. Seine Themenstellung beabsichtigt einen engen Erfahrungsaustausch unter Nachbarländern, die dem deutschen Sprachraum angehören. Nach seiner Ansicht ist dieser besonders fruchtbar, weil die deutsche und die schweizerische Wirtschaft übereinstimmende Strukturen in Wirtschaftsgesinnung, Ordnung und Technik aufweisen⁴⁵⁾.

An gleicher Stelle betont er auch die verwandten Grundzüge beider in der Entwicklung der Berufsbildung und in der staatlichen Regelung⁴⁶⁾. Unter diesem Vorzeichen untersucht er die Problematik der schweizerischen Berufsausbildung, z. B. den Lehrvertrag und seine Stellung in der schweizerischen Berufsausbildung oder das neue Berufsausbildungsgesetz⁴⁷⁾. Wie Hans Krasensky bereichert auch Erwin Jeangros die innerdeutsche Diskussion um die Neugestaltung des wirtschaftlichen Erziehungswesens.

Während Berichte über die wirtschaftliche Erziehung in fremden Volkswirtschaften, die von Angehörigen des jeweiligen Landes verfaßt wurden, den wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und sozialen Hintergrund einbeziehen, bieten die auslandspädagogischen Schriften meist nur Informationen über den äußeren Aufbau des Schulwesens. Die Verfasser kleiden sie in Schilderungen, die Beobachtetes und Erfahrenes auf einer Studienreise wiedergeben.

In diesem Zusammenhang interessiert nicht das Erkenntnisverfahren empirischer Arbeiten, die von Erziehungswissenschaftlern des betreffenden Landes geschrieben wurden, sondern der Unterschied im Ausgangspunkt. Zu den auslands-

45) Vgl. Jeangros, Erwin, Vom neuen Schweizerischen Berufsausbildungsgesetz, in: Kulturpolitik. Beiträge zur Situation der Gegenwart. Festschrift für Paul Luchtenberg, hg. v. Lore Reinmöller, Neustadt/Aisch 1965, S. 369 f.

46) Vgl. Jeangros, Erwin, ebenda, S. 370

47) Vgl. Jeangros, Erwin, ebenda, S. 369 - 384; derselbe, Vom Lehrvertrag in der schweizerischen Berufsausbildung, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 47 (1951). 10, S. 696 - 700

pädagogischen Untersuchungen können die aufgezeigten Studien nicht gerechnet werden, weil das Kennzeichen, die Eigenschaft des Auslandes, fehlt. Selbst wenn sie häufig der Vergleichenden Wirtschaftspädagogik eingeordnet werden, wie es zum Beispiel bei Alfons Dörschel geschieht, müssen sie gesondert behandelt werden.

Schwierigkeiten bereiten auch Schriften, die das wirtschaftliche Schulwesen der Deutschen Demokratischen Republik darstellen. Sie informieren über die neuen pädagogischen Probleme, die z. B. mit dem Einführen der polytechnischen Ausbildung und des Wirtschaftssystems der Zentralverwaltungswirtschaft auftauchten. Die Berichte sind in die Forschungszweige der übernationalen Wirtschaftspädagogik einzubeziehen. Zuerst soll ihre bisherige Betrachtungsweise im System der Wirtschaftspädagogik dargelegt werden.

Das Verzeichnis "Schrifttum über kaufmännische Berufserziehung" rechnet die Veröffentlichungen über die Wirtschaftserziehung der Deutschen Demokratischen Republik nicht zum Ausland. Es führt sie mit den Berichten über die Wirtschaftserziehung in der Bundesrepublik unter dem Gesichtspunkt "Organisation und Berufserziehung" in Deutschland. Eine besondere Abteilung ist für "Sowjetisch besetzte Zone" vorbehalten. Ähnlich geht Karl Abraham vor. Bei der Analyse des deutschen Berufserziehungswesens betont er, seine Ausführungen befaßten sich nur mit den Verhältnissen in Westdeutschland⁴⁸⁾, überschreibt sie aber mit "Deutschland". Auch er bringt keine klare Einordnung der Abhandlungen über die Deutsche Demokratische Republik. Still-schweigend oder ausdrücklich ist man allgemein dieser Meinung.

Die notwendige Einordnung kann auf die im ersten Kapitel gemachten Ausführungen über das Zustandekommen bzw. die Gestaltung einer nationalen Wirtschaftsgemeinschaft zurückgreifen. Dort wurde vor allen Dingen auf Eugen Lemberg ver-

48) Vgl. Abraham, Karl, Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 119

wiesen, der die nationbildende Aufgabe des Staates unterstreicht. Die politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und sozialen Maßnahmen eines Staates sind imstande, einen nationalen Wirtschaftsraum im Laufe der Zeit zu schaffen. Durch die verschiedenen Gestaltungsfaktoren konnte eine nationale Wirtschaftsgemeinschaft entstehen.

Daneben ist auf den Zweckmäßigkeit Gesichtspunkt zurückzugreifen. Klar scheint zu sein, daß die beiden Wirtschaftsgemeinschaften der Bundesrepublik und der Deutschen Demokratischen Republik auf pädagogischem Gebiet so wenig Gemeinsames aufweisen, daß sie nicht mehr als eine Einheit zu betrachten sind. Deshalb ist ein Zuordnen zum Ausland im hier verstandenen Sinn ratsam. Ausland stellen alle nationalen Wirtschaftsgemeinschaften außerhalb der Bundesrepublik dar.

Eine solche Systematik genügt der Forderung wissenschaftlichen Arbeitens, auf methodische Sauberkeit und Klarheit zu achten⁴⁹⁾. Der Empiriker sollte die dort vorgefundenen pädagogischen Tatsachen untersuchen und sie an den vorgefundenen Wertvorstellungen messen. Sowohl das Herausarbeiten der Werte als auch das Aufzeigen der wirkenden pädagogischen Faktoren sind Voraussetzung für das Klären und Deuten der Erziehungswelt. So beruhen die Unterschiede zwischen der Erziehung in der Bundesrepublik und in der Deutschen Demokratischen Republik vor allem auf der andersartigen Gesellschafts- und Wirtschaftsstruktur. Die autonomen staatlichen Schulverwaltungen formen das wirtschaftliche Schulwesen nach unterschiedlichen Prinzipien.

Darauf macht Gerhard Bunk aufmerksam. Er bemüht sich um die "Probleme der Ausbildung sozialistischer Kaufleute"⁵⁰⁾. Zu diesem Zweck geht er auf die besonderen Grundlagen der ostdeutschen Erziehung zurück, die "Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit" vereinigen wollen. Dabei zeichnet er das "neue" kaufmännische Erziehungsideal, das den Dienst am Interesse der arbeitenden Klasse und den Sieg dieser

49) Vgl. Röhrs, Hermann, Schule und Bildung im internationalen Gespräch, a.a.O., S. 4

50) Vgl. Bunk, Gerhard P., Probleme der Ausbildung sozialistischer Kaufleute, in: Wirtschaft und Erziehung 19 (1967). 8, S. 350 - 357

Klasse, die Erziehung auf der Grundlage des gesellschaftlichen Eigentums sowie die Fähigkeit zur Leitung und Organisation der gesamten Volkswirtschaft enthält. Um die "geistigen Grundlagen der Berufserziehung" in diesem Wirtschaftsraum bemühen sich unter anderem Heinz Kufietta⁵¹⁾ und Edgar Richter⁵²⁾.

Großes Interesse findet die schulische Ausbildung in Form der polytechnischen Berufserziehung. Untersuchungen darüber stammen unter anderem von Horst Wittig⁵³⁾, Günter Neumann⁵⁴⁾ und Heinrich Abel⁵⁵⁾, der seine Studie allerdings nicht auf die Deutsche Demokratische Republik beschränkt. Innerhalb der Allgemeinen Pädagogik beschäftigt sich besonders Leonhard Froese⁵⁶⁾ damit.

Meist bieten die Autoren eine wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung mit dem dort eingeführten Erziehungswesen. Die empirische Seite kommt zu kurz, da auf Grund der politischen Verhältnisse eine Tatsachenforschung kaum möglich ist. Dagegen setzt sich die Literatur rege mit dem dortigen Schrifttum auseinander. Eingehende Strukturanalysen über die wirtschaftliche Erziehung liegen nicht vor.

Die hier zusammengestellten Berichte weisen eindeutig in Themenstellung und Erkenntnisverfahren den Charakter auslandspädagogischer Abhandlungen auf. Beides rechtfertigt

51) Vgl. Kufietta, Heinz, Systematische Erziehung zum "Sozialistischen" Menschen in Mitteldeutschland, in: Wirtschaft und Erziehung 17 (1965). 2, S. 60 - 63

52) Vgl. Richter, Edgar, Die geistigen Grundlagen der Berufserziehung in der Sowjetzone, in: Erziehung und Bildung 16 (1964), S. 232 - 236

53) Vgl. Wittig, Horst, Pläne und Praktiken der polytechnischen Erziehung in Mitteldeutschland, Bad Harzburg 1962

54) Vgl. Neumann, Günter, Das Berufsschulwesen in Mitteldeutschland, Köln-Deutz 1961

55) Vgl. Abel, Heinrich, Polytechnische Bildung und Berufserziehung in internationaler Sicht, in: Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, hg. v. Hermann Röhrs, 2. Aufl., Frankfurt 1967, S. 459 - 470.

56) Vgl. Froese, Leonhard, Der Gestaltwandel der mitteldeutschen Schule, in: Erziehung und Schule in Theorie und Praxis, hg. v. Wenke und Geissler, Weinheim 1960, S. 33 - 41; derselbe, Mitteldeutsche Lehrpläne, Wiesbaden 1964; derselbe, Sowjetisierung der deutschen Schule, Freiburg i. Br.-Basel-Wien 1962

die vorgenommene Zuordnung. Damit ist eine streng erziehungswissenschaftliche Systematisierung erfolgt. Die im ersten Kapitel durchgeführte terminologische bzw. wissenschaftstheoretische Besinnung wurde auf die deutschen Verhältnisse angewandt und kann zu keinem anderen Ergebnis führen. Die Auslands-Wirtschaftspädagogik bekommt dadurch ein besonders schwieriges und aktuelles Forschungsfeld zugewiesen.

Daneben bildeten sich innerhalb der Literatur noch weitere räumlich-geographische Schwerpunkte. Auf einige soll in den folgenden Abschnitten aufmerksam gemacht werden. Vor allem sind es Wirtschaftsgemeinschaften, die entweder relativ große Verwandtschaft oder relativ große Verschiedenheiten zum deutschen Erziehungswesen besitzen. Die europäischen Staaten spielen dabei eine wichtige Rolle. Die Begründung Paul Ziertmanns kann übernommen werden: Diese Länder gehören einer gemeinsamen Kultur und Geschichte an, haben die demokratische Staatsform und besitzen eine "hoch arbeitsteilige Industriewirtschaft" mit schrumpfender Landwirtschaft⁵⁷⁾. Damit bestehen große Ähnlichkeiten in den Gestaltungsfaktoren.

Ein bevorzugtes Studienobjekt ist das englische wirtschaftliche Erziehungswesen. Mehrere Berichte, vor allem in Zeitschriften, liegen vor. So versucht Rudolf Dick, "ein klares Bild des englischen Schulwesens zu vermitteln" und sieht dabei auch die Schwierigkeiten, die jeder deutsche Erzieher bei der Niederschrift seiner Erfahrungen über die dortigen Lehranstalten hat⁵⁸⁾. Er erwähnt die kulturelle und wirtschaftliche Bindung an die örtlichen Verhältnisse, beachtet aber diesen Umstand zu wenig in der Analyse, sondern bringt eine allgemeine Übersicht über die Einrichtungen der Berufsvorbereitung, der Lehrzeit und der berufsbegleitenden Schulen. Im besonderen untersucht er die Be-

57) Vgl. Ziertmann, Paul, Gemeinsame Züge des westeuropäischen Bildungswesens. Zugleich eine Buchbesprechung, in: Bildung und Erziehung 6 (1953), S. 219

58) Vgl. Dick, Rudolf, Berufserziehung in England und Wales, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 46 (1950). 4, S. 632 - 637

ziehungen zwischen der Rahmengesetzgebung durch den Staat und der Freiheit der einzelnen örtlichen Schulbehörde. Er deutet einen möglichen Vergleich zu deutschen Verhältnissen an⁵⁹⁾.

Einen sehr allgemein gehaltenen Bericht liefert Walter Mindt⁶⁰⁾. Er gibt ihm den Untertitel "Notizen von einer Studienreise auf Einladung der amerikanischen und englischen Behörden". Auch er geht von den gesetzlichen Grundlagen aus und kommt über den organisatorischen Aufbau des Schulwesens in England und Wales zu den einzelnen Typen der allgemeinbildenden, der wissenschaftlichen und der technischen Schulen. Dabei schildert er in der Regel die eigentliche Schulverwaltung. Demgegenüber greift Herbert Sohn die Mittelschulen Großbritanniens heraus⁶¹⁾. Er berichtet über Aufbau, Schüler, Unterrichtszeit, Stundenplan und Vergütung der Lehrkräfte.

Karl Abraham und Ernst Antony unternahmen Exkursionen nach England, um das britische berufliche Erziehungswesen zu studieren⁶²⁾. Im Gegensatz zu Ernst Antony, der einen allgemein gehaltenen Überblick versucht und deshalb den geistigen Hintergrund vernachlässigen muß, stellt Karl Abraham beim Besuch der Ausbildungsstätten der industriellen Betriebe und der Berufsschuleinrichtungen genau formulierte Fragen. Auf diese Weise kommt er dem Wesen englischer Berufserziehung näher als Antony. Abraham untersucht die Probleme des Ausbaus und Umgestaltens der "higher education", der planmäßigen Durchführung der Berufsausbildung der Angestellten und Arbeiter mit besonderer Berücksichtigung der betrieblichen "apprenticeship" sowie die Möglich-

59) Vgl. Dick, Rudolf, ebenda, S. 633

60) Vgl. Mindt, Walter, Streiflichter aus Englands öffentlichen Schulen, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 48 (1952). 9, S. 717 - 720 und S. 963 - 971

61) Vgl. Sohn, Herbert, Die Mittelschulen in Großbritannien, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 49 (1953). 8, S. 589 - 592

62) Vgl. Abraham, Karl, Berufsausbildung in Großbritannien. Bericht über eine Studienreise, in: Jahrbuch für Wirtschaft- und Sozialpädagogik 1965, hg. von K. Abraham u. a., Heidelberg 1965, S. 259 - 274; Antony, Ernst, Das berufsbildende Schulwesen in England, a.a.O., S. 81 - 91

keit der Mitarbeit englischer Sachverständiger in den EWG-Ausschüssen⁶³⁾.

Da Abraham nur auf einige wenige Fragen eingeht, kann er diese systematisch und somit gründlich untersuchen. Seine Erkenntnisse beruhen auf einem noch zu wenig empirisch abgesicherten Forschungsverfahren und auf persönlichen Eindrücken, die subjektiv gefärbt sein können. Ähnlich geht Adolf Schwarzlose vor, wenn er den Platz des beruflichen Erziehungswesens im Gesamtbildungssystem Englands aufzeigt⁶⁴⁾. Unter bildungsplanerischem Gesichtspunkt fragt er dabei, was der deutsche Berufsschullehrer von seinem englischen Kollegen lernen kann⁶⁵⁾. Wie Karl Abraham greift auch er einige Fragen heraus, die vom deutschen Standpunkt aus aktuell sind. Er kommt im Rahmen seiner Arbeit auf die Probleme der Schulverwaltung, der Schulpflicht, der Bildungseinrichtungen, der Berechtigungen und auf deren Gestaltungsprinzipien zu sprechen.

In den letzten Jahren trat das Schrifttum über die Staaten der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft in den Vordergrund. Einen besonderen Platz nehmen die Berichte über die französische Berufserziehung ein. Dies mag mit der Andersartigkeit des dortigen Ausbildungssystems zusammenhängen, das gegenüber dem deutschen die Schulausbildung stärker betont. Häufig liefern aber die Autoren nur allgemeine Einführungen, da sie ausschließlich die augenfälligsten Eindrücke niederlegen. So erkunden K. Bernhard⁶⁶⁾ und Ernst Behler⁶⁷⁾ das wirtschaftspädagogische Erziehungswesen Frankreichs, bleiben jedoch beim Aufzählen von Tatsachen stehen, dringen also nicht zu einer verstehenden oder erklärenden Deutung vor. Sie benützen das subjektiv-impressionistische Verfahren.

63) Vgl. Abraham, Karl, ebenda, S. 261

64) Vgl. Schwarzlose, Adolf, Berufserziehung und Schulreform in England - Betrachtungen nach einer Studienreise, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 46 (1950). 4, S. 263 - 272

65) Vgl. Schwarzlose, Adolf, ebenda, S. 264

66) Vgl. Bernhard, K., Über die Berufsausbildung in Frankreich, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 2 (1950). 6, S. 123 - 130

67) Vgl. Behler, Ernst, Berufserziehung in Frankreich, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 7 (1955). 3, S. 45 - 51

K. Bernhard schickt seinem Bericht über den Aufbau des technischen Unterrichtswesens in Frankreich und über das Sonderproblem der beschleunigten Berufsausbildung eine "notwendige Besinnung" voraus, die "einige der wichtigsten Grundlagen der Berufsausbildung in Frankreich zu skizzieren" hat⁶⁸⁾. Im Hauptteil konzentriert er sich auf die Lehrlings- und Fachschulen für Industrie und Handel als Stützen der französischen beruflichen Ausbildung. Er beschreibt in erster Linie die innere Schulorganisation. Ähnlich geht Ernst Behler vor. Dieser schildert den Aufbau, die Administration, die Sparten und die Möglichkeiten der Berufsausbildung in Frankreich an Hand des Gutachtens "Guide de l'enseignement technique et professionnel"⁶⁹⁾. Damit bildet auch bei ihm die Organisation des Erziehungswesens den Mittelpunkt. Dies betont der Verfasser am Schluß, als er die Absicht seiner Arbeit dahin deutet, die Haupteinrichtungen der Berufsausbildung in Frankreich zusammengestellt zu haben⁷⁰⁾.

Ähnliche empirische Studien liegen, wenn auch in kleinerer Zahl, von anderen EWG-Staaten vor. H. H. Ensing etwa nimmt sich des kaufmännischen Schulwesens Hollands an. Die Bibliographie "Schrifttum über kaufmännische Berufserziehung" weist zuverlässig im Teilverzeichnis "Berufserziehung und Ausland" die wichtigsten Veröffentlichungen auf, ohne allerdings die Staatsangehörigkeit des Verfassers zu berücksichtigen.

Weiterer Schwerpunkt auslandspädagogischer Arbeit ist der deutsche Kultur- bzw. Sprachraum. Auf Grund der geringen Unterschiede in den "Umweltfaktoren" und "Triebkräften", wie Wirtschaftsmentalität, Wirtschaftsstruktur und Gesellschaftsordnung, erscheint hier neben dem erklärenden und deutenden auch das vergleichende Forschungsverfahren als besonders fruchtbar. Die überwiegende Zahl der bereits vorliegenden Arbeiten bleibt aber auch bei diesen Ländern

68) Vgl. Bernhard, K., Über die Berufsausbildung in Frankreich, a.a.O., S. 123

69) Vgl. Behler, Ernst, Berufserziehung in Frankreich, a.a.O., S. 45

70) Vgl. Behler, Ernst, ebenda, S. 51

allzu oft auf der Stufe der reinen Deskription. Stellvertretend für alle soll der Bericht von Schmitz über das kaufmännische Schulwesen der Schweiz stehen⁷¹⁾. Demgegenüber widmet sich Otto Schäfer den natürlichen, sozialen und geistigen Grundlagen der schweizerischen Erziehung⁷²⁾. Dadurch schafft er Voraussetzungen für die empirische über-nationale Forschung.

Die Erziehungsräume anderer europäischer Staaten beschäftigen ebenfalls die Empiriker im Rahmen der übernationalen Wirtschaftspädagogik. Das schwedische Berufserziehungswesen wurde unter anderem von Heinrich Abel⁷³⁾, Richard Lattka⁷⁴⁾ und Werner Bögli⁷⁵⁾ studiert. Weitere allgemeine Übersichten ließen sich kommentieren. Sie gehen meist zu wenig auf die Voraussetzungen des beruflichen Erziehungswesens ein, da sie die gesetzlichen Bestimmungen in den Mittelpunkt stellen. Dadurch kommen gelegentlich die pädagogischen Fakten zu kurz. Die Auslands-Wirtschaftspädagogik dagegen sollte die erzieherische Wirklichkeit beobachten, um sie anschließend zu deuten, und wenn möglich, an den Wertvorstellungen des betreffenden Landes zu beurteilen.

Die angeführten Arbeiten aus der Fülle des Erschienenen sollten beweisen, daß die nationalen Wirtschaftsgemeinschaften in Europa einen Schwerpunkt der auslandspädagogischen Forschung bilden. Aber nicht nur ihnen galt und gilt die Aufmerksamkeit. Der technisch-wirtschaftliche Fortschritt erfaßte alle Volkswirtschaften, besonders die der Industrienationen, und schuf eine gewisse Gleichartigkeit in den Erziehungsproblemen.

Wegen ihres besonderen Entwicklungsgrades traten auch die

71) Vgl. Schmitz, (Erich), Das kaufmännische Schulwesen in der Schweiz, in: Wirtschaft und Erziehung 8 (1956). 8, S. 493 - 500

72) Vgl. Schäfer, Otto, Die natürlichen, sozialen und geistigen Grundlagen des Schweizer Schulwesens, in: Wirtschaft und Erziehung 11 (1959). 10, S. 451 - 457

73) Vgl. Abel, Heinrich, Schulwesen und Berufsausbildung in Schweden, a.a.O., S. 889 - 902

74) Vgl. Lattka, Reinhard, Das kaufmännische Bildungswesen in Schweden, in: Wirtschaft und Erziehung 6 (1954). 8, S. 506 - 511

75) Vgl. Bögli, Werner, Berufsbildung in Schweden. Ein Gutachten weist neue Wege, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 63 (1967). 1, S. 17 - 26

beiden großen Wirtschaftsmächte, die Vereinigten Staaten von Amerika und die Sowjetunion, in das Interessenfeld. Sie bieten unterschiedliche Lösungen auf dem Gebiet der wirtschaftlichen Erziehung an, die durch die andersartigen Wirtschaftssysteme und die verschiedenen Gesellschaftsordnungen bedingt sind. An ihrem Beispiel kann nicht nur die empirische Wirklichkeit, sondern auch die Abhängigkeit der Erziehung von den Umweltbedingungen studiert werden.

Nach dem Zweiten Weltkrieg setzte wie nach dem ersten eine Welle von Studienreisen nach den Vereinigten Staaten ein. Forschungsberichte häuften sich, die in der Regel persönliche Eindrücke einfingen. Neben Hylla und Rein⁷⁶⁾, die das berufliche Bildungswesen schilderten, veröffentlichten viele Forscher das Erfahrene. Ferner machten amerikanischen Berufserzieher ihre deutschen Kollegen mit den bei ihnen gepflegten Einrichtungen vertraut. Es sei nur auf Anton D. Hill hingewiesen, der über die Entwicklung und den augenblicklichen Stand der wirtschaftlichen Erziehung in den Vereinigten Staaten schrieb⁷⁷⁾. Sein Beitrag gehört wohl nicht zur Auslands-Wirtschaftspädagogik, bereitet aber eine solche vor, indem er in die Probleme der amerikanischen Wirtschaftsgemeinschaft einführt.

Jüngst bereicherte Otto Monsheimer⁷⁸⁾ durch eine Analyse "Erziehung für die technisierte Arbeitswelt in der amerikanischen Leistungsgesellschaft", wie er das Problem im Untertitel nannte, die Literatur über die amerikanische Wirtschaftserziehung. Sein Beitrag verdient vor allem durch das angewandte Forschungsverfahren, das einen Schritt zur phänomenologischen Hermeneutik darstellt, an Bedeutung. Auch hebt sich diese Schrift in ihrem Umfang von den anderen Veröffentlichungen ab. Sie bildet eine ausgesprochen

76) Vgl. Hylla, Erich, Berufliches Bildungswesen in Amerika. Eindrücke von einer Studienreise, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 45 (1949). 11, S. 815 - 827; Rein, Berufserziehung in den Vereinigten Staaten von Amerika, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 1 (1949). 11, S. 159 - 162

77) Vgl. Hill, Anton D., Berufserziehung in Amerika. Ihre Entwicklung und augenblicklicher Stand, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 44 (1948). 1, S. 49 - 54

78) Vgl. Monsheimer, Otto, Erziehung für Übermorgen. Erziehung für die Technisierte Arbeitswelt in der amerikanischen Leistungsgesellschaft, Weinheim-Berlin-Hamburg 1968

detaillierte Monographie, während die meisten nur kurze Übersichten liefern.

Anderen Charakter zeigen die Schriften über die "Pädagogik des Ostens", allen voran über die Erziehung in der UdSSR. Sie lassen die starke Abhängigkeit des Erziehungswesens von den wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und sozialen Gestaltungsfaktoren erkennen. Dem Empiriker geht es nicht um eine theoretisch-wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit den dortigen Erziehungszielen, sondern um das Verständnis der Erziehungswirklichkeit. Gerade dieser Gesichtspunkt kommt bei den Analysen zu kurz.

Das kaufmännische Erziehungswesen nimmt in den kommunistischen Ländern nach dem technischen eine zweitrangige Stellung ein. Im Schulsystem dominiert das Ausbilden von Technikern, da diese Staaten hier einen Schwerpunkt ihrer Anstrengungen bzw. einen Nachholbedarf gegenüber den "westlichen Nationen" erblicken. Deshalb tritt ihre Problematik auch in der übernationalen Forschung hervor. Egmont Hiller berichtet vom technischen Ausbildungswesen der Sowjetunion⁷⁹⁾ und J. Sommer vom gegenwärtigen Stand der pädagogischen Situation in diesem Land⁸⁰⁾.

Auf die kaufmännische Erziehung gehen sie nicht oder kaum ein. Häufig wird die polytechnische Erziehung in ihren Grundvorstellungen und weniger in ihren Ausprägungen untersucht, wie z. B. durch Willi Frenz⁸¹⁾. Die Verfasser konzentrieren die Studien auf das Umschreiben wichtiger Merkmale. Ähnlich geht auch Oskar Anweiler innerhalb der Vergleichenden Pädagogik vor⁸²⁾. Eine empirische Untersuchung, die auf die regionale oder historische Ausgestaltung eingeht, fehlt.

79) Vgl. Hiller, Egmont, Das technische Ausbildungswesen in der Sowjetunion, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 10 (1958). 9, S. 164 - 168

80) Vgl. Sommer, J., Die gegenwärtige pädagogische Situation in Sowjetrußland, in: Wirtschaft und Erziehung 12 (1960). 6, S. 254 - 261

81) Vgl. Frenz, Willi, Die polytechnische Bildung und Erziehung als Prinzip der kommunistischen Pädagogik, in: Wirtschaft und Erziehung 13 (1961). 7, S. 269 - 275

82) Vgl. Anweiler, Oskar, Jugendpolitik und Jugenderziehung in kommunistischen Gesellschaftsordnungen, in: Bildung und Erziehung 19 (1966), S. 86 - 94; derselbe, Die sowjetische Bildungspolitik seit 1917, Dokumente und Texte, Heidelberg 1961

Waren die bisherigen Problemkreise auf wirtschaftlich hochentwickelte Staaten Europas, Amerikas und Asiens beschränkt, so geraten heute, vor allem aus politischer Motivierung, die Entwicklungsländer in das Interesse der Forschung. Vor allem im Rahmen einer möglichen Entwicklungshilfe spielen sie eine Rolle. Exakte empirische Untersuchungen sind auch hier selten, selbst wenn die Literatur der Allgemeinen Pädagogik hinzugerechnet wird. Für die Erziehungswissenschaft würden sie Einblicke in Erziehungssysteme gewährleisten, die sich sonst nur bei geschichtlichem Rückblick in den Industriestaaten bieten.

Die Berufsbildung steht in den Entwicklungsländern noch am Anfang. Kaufmännisches Fachwissen dringt erst langsam in die Schulbildung ein. Schwierigkeiten bereitet die unterschiedliche Wirtschaftsgesinnung ihrer Bewohner und die dem deutschen Forscher fremde Stellung der Menschen zur Wirtschaft.

Der Empiriker kann an die Erkenntnisse anknüpfen, die die Kolonialpädagogik nach 1900 sammelte. Sie erkannte bereits den großen Unterschied in den Lebensbedingungen und Gesellschaftsformen zwischen den damaligen Kolonialländern und -herren⁸³⁾. Heute stammen viele Berichte von deutschen Wirtschaftslehrern aus den Entwicklungsländern. Sie haben dort einige Zeit verbracht und sind deshalb mit der Gesellschaftsform vertraut. So schreibt Franz Saling aus Kolumbien über die dortige Erziehung zum Staatsbürger⁸⁴⁾ oder Heinz Lamprecht über die Beziehungen zwischen Wirtschaft und Erziehung in Pakistan⁸⁵⁾. Beide Studien stellen, wie auch andere, mehr eine Informationsquelle als eine empirisch-wissenschaftliche Arbeit dar. Sie führen dem Leser die Probleme vor Augen, die der dortigen beruflichen Erziehung aufgegeben sind.

Die nach Themengruppen zusammengefaßten Berichte zeigen

83) Vgl. im besonderen Becker, H. Th., Die Kolonialpädagogik der großen Mächte, a.a.O.

84) Vgl. Saling, Franz, Erziehung zum Staatsbürger in Kolumbien, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 49 (1953). 11, S. 829 - 833

85) Vgl. Lamprecht, Heinz, Wirtschaft und Erziehung in Pakistan, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 54 (1958). 9, S. 651 - 658

deutlich die gegenwärtige und künftige Entwicklung der Auslands-Wirtschaftspädagogik. Es ist kaum anzunehmen, es ändere sich viel, wenn nicht die wissenschaftliche Theoriebildung weiterhilft. Von ihr hängt es ab, ob auch künftig relativ unergiebiges Gesamtübersichten vorherrschen, die sowohl geographisch-räumlich als auch thematisch-sachlich eine große Spannweite aufweisen⁸⁶⁾, oder ob die theoretisch bedeutsame Konzentration nach beiden Richtungen hin erfolgen wird.

Die bisher betrachtete Literatur wollte überwiegend einen allgemeinen Überblick über die Erziehungsverhältnisse in einer nationalen Wirtschaftsgemeinschaft geben. Auf der anderen Seite behandeln noch zu wenige Forscher Einzelprobleme einer solchen Volkswirtschaft, denen sie sich dann intensiv widmen können. Die Fragestellung hängt entweder vom persönlichen Interesse oder von gegenwärtig aktuellen Problemen der deutschen Wirtschaftspädagogik ab.

Heute überwiegen noch die Berichte über einzelne Schultypen, aber auch Studien über die berufliche Erziehung im Betrieb treten allmählich hervor. Gerade dieses Gebiet wird durch Ausländer in deutschen Zeitschriften erörtert, die über die pädagogischen Verhältnisse ihrer Länder berichten. Diese Analysen fallen allerdings nicht unter die übernationale Wirtschaftspädagogik. Die Spannweite der Themen ist groß, da jedes pädagogische Teilproblem zum Forschungsgegenstand der Auslands-Wirtschaftspädagogik werden kann. Dieses sollten die Verfasser in den Gesamtzusammenhang des betreffenden Wirtschaftsraumes stellen, was meist noch nicht geschieht. Dagegen isolieren sie beispielsweise einzelne Erziehungsanstalten und kommen deshalb oft zu vorschnellen Folgerungen. Berichte über einzelne wirtschaftspädagogische Probleme sind selten, deshalb sollen einige aufgezählt werden. Ihnen haftet in der Regel die aufgezeigte Schwäche an.

Den Schultyp "County College", der deutschen Berufsschule ähnlich, untersucht Friedrich Schlieper⁸⁷⁾. Im isolie-

86) Vgl. Dörschel, Alfons, Die wirtschaftlichen Gegebenheiten als Objekt empirischer Pädagogik, a.a.O., S. 134

87) Vgl. Schlieper, Friedrich, Die englischen "County Colleges", in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 46 (1951). 11, S. 831 - 834

renden Verfahren stellt er die Merkmale zusammen und bietet eine Beschreibung der wichtigsten. Ewald Diercks interessiert die englische betriebliche Berufsausbildung⁸⁸⁾. Christel Römer untersucht die kaufmännischen Berufsvorschulen in Frankreich⁸⁹⁾, während sich Walter Fleming mit der Berufsberatung in diesem Land auseinandersetzt⁹⁰⁾. Vor allem bevorzugen die Autoren Einrichtungen, die ihnen fremd sind, und von denen sie deshalb angezogen werden.

Auf dem Gebiet der technischen Bildung und Erziehung verdienen die Problemstudien von Jürgen Wissing hervorgehoben zu werden. Er untersuchte das Prüfungs- und Berechtigungswesen Englands und stellte wichtige Parallelen zum deutschen her⁹¹⁾. Seine Abhandlungen gehören teilweise in die Vergleichende Wirtschaftspädagogik und sind methodologisch wertvoll durch den Bezug auf die Gestaltungsfaktoren der Erziehung. Thematisch bringen sie einen Fortschritt auf Grund ihrer engen, eindeutigen Fragestellung.

Das Erkenntnisverfahren der einzelnen Autoren wurde nicht untersucht, weil sich das Kapitel auf den Erkenntnisgegenstand konzentrierte. Dennoch soll betont werden, daß die erschienenen Arbeiten meist nur Vorstufen zu einer noch zu schaffenden empirischen Forschungsmethode darstellen können. Ihre Autoren sind im allgemeinen in die wissenschaftliche Periode des subjektiv-impressionistischen bzw. -wertenden Vorgehens einzuordnen.

Weiterhin wäre es für den einzelnen Forscher wünschenswert, sich auf einige wesentliche Probleme zu beschränken. Der Empiriker wird künftig auch bestrebt sein, die "vorherrschende Monomanie des schulpädagogischen Ansatzes" zu über-

88) Vgl. Diercks, Ewald, Betriebliche Berufsausbildung in englischer Sicht, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 8 (1956). 2, S. 27 - 30

89) Vgl. Römer, Christel, Die kaufmännischen Berufsvorschulen in Frankreich, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 14 (1962). 6, S. 106 - 110

90) Vgl. Fleming, Walter, Die Berufsberatung in Frankreich, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 47 (1951). 3, S. 169 - 171

91) Vgl. Wissing, Jürgen, Prüfungszeugnisse für handarbeitende Fachkräfte in der Bundesrepublik und in England, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 61 (1965). 1, S. 1 - 10; derselbe, Ingenieur- und Technikerzeugnisse in England und Deutschland, ebenda, 50 (1962). 9, S. 647 - 657

winden⁹²⁾, um dadurch die ganze Breite der wirtschaftspädagogischen Fragestellung einzufangen. "Dabei dürfe es sich nicht nur um Informationen über den äußeren Aufbau des Bildungswesens und die 'bloß quantitative Ausdehnung des Schulunterrichts im Auslande' handeln; weit größeres Interesse müssen Nachrichten über die Beschaffenheit der Bildung haben"⁹³⁾, wie es Oskar Anweiler für die Vergleichende Erziehungswissenschaft heraushebt. Dadurch gewinnt die Auslands-Wirtschaftspädagogik an Tiefe, was ihre Selbständigkeit innerhalb der übernationalen Wirtschaftspädagogik bestätigt.

Das beschreibende Verfahren wird durch statistische Angaben zu ergänzen sein, "um eine Vorstellung von den tatsächlichen Verhältnissen auf dem Gebiet der wirtschaftlichen Erziehung"⁹⁴⁾ in anderen Ländern zu erhalten. Zur deskriptiven Methode muß eine Arbeitsweise hinzutreten, die die inneren Zusammenhänge des zu untersuchenden Gegenstandes klären hilft⁹⁵⁾. Nur dadurch, daß sie Einblicke in die pädagogischen Fragen in diesem Wirtschaftsraum liefert, erhält sie ihre wissenschaftliche Begründung. Das bloße Informierenwollen allein rechtfertigt noch nicht ihre Stellung innerhalb der Theorie der wirtschaftlichen Erziehung. Die Auslands-Wirtschaftspädagogik vermag durch ein ihr gemäßes Forschungsverfahren Kenntnisse über den Zusammenhang von Wirtschaft und Erziehung in den verschiedenen nationalen Wirtschaftsräumen zu bieten.

Die Ergebnisse des Abschnittes decken sich mit denen aus den bisherigen Überlegungen. Themen wie Schwerpunkte der einzelnen Abhandlungen sind individuell vom Forscher, weniger vom erkenntnistheoretischen Standpunkt her gewählt. Allgemeine Einheitlichkeit ist im Erkenntnisverfahren zu finden. Ihm haften die Merkmale der Zufälligkeit und der Subjektivität an. Ansätze für eine Fortentwicklung im Forschungsverfahren zeigt das vierte Kapitel auf. Sie sind vor allem mit der phänomenologischen Hermeneutik zu umschreiben.

92) Vgl. Röhrs, Hermann, Schule und Bildung im internationalen Gespräch ..., a.a.O., S. 9

93) Vgl. Anweiler, Oskar, Von der pädagogischen Auslandskunde, a.a.O., S. 894

94) Vgl. Abraham, Karl, Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 145

95) Vgl. Röhrs, Hermann, Schule und Bildung im internationalen Gespräch, a.a.O., S. 10

2. Die Vergleichende Wirtschaftspädagogik

Während der Fragenkreis der Auslands-Wirtschaftspädagogik bereits von vielen Empirikern angegangen wurde, finden sich nur wenige, die auf dem Gebiet der übernationalen Wirtschaftspädagogik den Vergleich systematisch anwenden. Das komparative Vorgehen bedarf erst noch des theoretischen Fundaments, bevor dieser Forschungsbereich entscheidend ausgebaut werden kann. Was bisher, wie von Alfons Dörschel⁹⁶⁾, zur Vergleichenden Wirtschaftspädagogik gezählt wurde, gehört nach der hier vorgeschlagenen Systematik nicht dazu. Bei Dörschel gilt jede Beschäftigung mit dem Ausland als Vergleichende Wissenschaft.

Das erste Kapitel stellte die Merkmale heraus, die eine Untersuchung im Forschungsbereich der Vergleichenden Wirtschaftspädagogik zu erfüllen hat. Typisch für die übernationale Wirtschaftspädagogik sind dennoch einfache "Gegenüberstellungen auf Grund von Studienreisen"⁹⁷⁾. Entweder handelt es sich um die sporadisch gepflegte Form während einer Beschreibung oder um die mehr oder weniger organisch an die Abhandlung angehängte Art. "... das Studium der ausländischen Pädagogik in Theorie und Praxis ist noch nicht Vergleichende Pädagogik, wenngleich natürlich Vorbedingung zu einem Vergleich."⁹⁸⁾

Mit dieser Unterscheidung ist das Problem des Erkenntnisobjektes genauso wie das des Erkenntnisverfahrens aufgezeigt. Hier geht es also darum, welche Studien noch zur Vergleichenden Wirtschaftspädagogik gerechnet werden können, und welche bereits zur Auslands-Wirtschaftspädagogik zählen. An einigen Beispielen soll dies dargestellt werden.

Die Untersuchung W. Quenzleins bietet Anschauung dafür, wie der Vergleich zum Abrunden und Zusammenfassen der Forschungsergebnisse zu verwenden ist⁹⁹⁾. Der Autor gewährt

96) Vgl. Dörschel, Alfons, Einführung in die Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 114 ff.

97) Vgl. Froese, Leonhard, Vergleichende Pädagogik, a.a.O., Sp. 696

98) Seidenfaden, Fritz, Der Vergleich in der Pädagogik, a.a.O., S. 67

99) Vgl. Quenzlein, Die gewerbliche Berufsausbildung im Ausland, a.a.O., S. 86 - 97

einen Überblick über die gewerbliche Berufsausbildung in verschiedenen Volkswirtschaften, um abschließend die Ergebnisse in Form einer Gegenüberstellung aufzubereiten. Ein solches Vorgehen mag für die wissenschaftliche Abhandlung vorteilhaft sein, nur sollte es nicht der Vergleichenden Wirtschaftspädagogik zugerechnet werden, da es ihrem Wesen nicht entspricht. Weitere Versuche werden oft zu Unrecht zur Vergleichenden Wirtschaftspädagogik gezählt¹⁰⁰⁾. Ihre Autoren benutzen den Vergleich als legitimes Mittel des wissenschaftlichen Arbeitens, nur gehören die Studien nicht zur vergleichenden Forschung.

Ähnlich sind übernationale Forschungen, die das Spezifische des pädagogischen Phänomens im Bereich einer außerdeutschen Wirtschaftsgemeinschaft erfassen, bevor sie über das vergleichende Verfahren zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden gelangen. Das Beschreiben einzelner Merkmale mit nachfolgender Gegenüberstellung kann erst einsetzen, wenn die Deutung bzw. Interpretation der Erscheinung vorgenommen wurde. Ein solch gründliches und systematisches Gegenüberstellen wollen manche Veröffentlichungen gar nicht bringen, weil sie sich die Analyse einer pädagogischen Tatsache zum Ziel gesetzt haben, wie es Panagiotis Xochellis für seine Untersuchung ausdrücklich betont¹⁰¹⁾. Auch die Anlage seiner Arbeit verrät, daß der Vergleich nur Anhängsel einer auslandspädagogischen Forschung ist, womit er ein Zwischenglied zwischen Auslands- und Vergleichender Wirtschaftspädagogik bietet.

Auch Hermann Röhrs betont, die Trennungslinie zwischen beiden Forschungsgebieten sei in einzelnen Grenzfällen schwierig zu ziehen, "denn ... eine deskriptive oder phänomenologische Darstellung spezieller pädagogischer Probleme schließt den Vergleich nicht völlig aus"¹⁰²⁾. Eine solche Grenzstellung nehmen viele Arbeiten ein, selbst wenn sie das vergleichende Verfahren proklamieren. Neben

100) Vgl. dazu die Literaturangabe von Dörschel, Alfons, Einführung in die Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S.115 f.

101) Vgl. Xochellis, Panagiotis, Das moderne griechische Elementarschulwesen, a.a.O., S. 33

102) Vgl. Röhrs, Hermann, Schule und Bildung, a.a.O., S. 12 f.

den bereits erwähnten Veröffentlichungen wird noch auf Ph. Behler verwiesen. Er stellt die "Besonderen Merkmale der Berufserziehung in den USA und Deutschland" heraus¹⁰³⁾, ohne eine gründliche und systematische Gegenüberstellung zu bringen.

Ein verwandtes Forschungsziel erstrebt die Studie "Vergleichende Betrachtungen über Formen des beruflichen Bildungsgeschehens in den USA und in Deutschland", die Paul Luchtenberg herausgegeben hat¹⁰⁴⁾. Mehrere Mitarbeiter berichten über ihre Eindrücke während einer Studienreise durch die Vereinigten Staaten. Ihre Gemeinschaftsarbeit liefert eine fundierte Analyse der dortigen Berufserziehung. Aber erst im Abschnitt "Zusammenfassung und Auswertung" setzen die Verfasser zum Vergleich mit den deutschen Verhältnissen an. Selbst hier zeigt er keinesfalls die für eine vergleichende Studie erforderliche Tiefe. Die Autoren stellen im wesentlichen die aus ihrer Sicht fremdartigen Eindrücke zusammen und beziehen sie auf die deutschen Verhältnisse.

Einen wesentlichen Fortschritt gegenüber dem sporadischen bzw. dem unorganisch an eine Untersuchung angehängten Vergleich stellt die Untersuchung von Wolfgang Lempert und Heinrich Ebel dar¹⁰⁵⁾. Sie zeigt, welche Möglichkeiten ein empirisch abgesicherter und methodenbewußt durchgeführter Vergleich der Wirtschaftspädagogik in die Hand gibt. In ihrer Arbeit "Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg" bedienen sich die Verfasser über längere Abschnitte hinweg des vergleichenden Erkenntnisverfahrens. Ihnen kommt es nicht allein auf die systematische Analyse und das Zusammenstellen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten an, sondern sie wollen Folgerungen ziehen, die aus den Erkenntnissen möglich sind. Bevor ihre Studie zum eigentlichen Vergleich kommt, legt sie die Gestaltungsfaktoren der pädagogischen Tatsachen frei, die also

103) Vgl. Behler, Ph., Besondere Merkmale der Berufserziehung in den USA und in Deutschland, a.a.O., S. 25 - 28

104) Vgl. Merkmale der amerikanischen Berufsausbildung und Berufserziehung, hg. von Paul Luchtenberg, a.a.O.

105) Vgl. Lempert, Wolfgang und Ebel, Heinrich, Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg, a.a.O., bes. S. 206 ff.

die Verhältnisse in der Schweiz, in den Vereinigten Staaten, in Frankreich und Deutschland begründen. Sie stützen sich sowohl auf amtliche Statistiken als auf eigene Tatsachenforschung. Allerdings kann hier auch die Kritik einsetzen, die Joachim Peege in einer Rezension vorbringt, daß sie sich auf einer zu schmalen Tatsachenbasis bewegten, und daß sie Befragtenaussagen zu gering bewerteten¹⁰⁶⁾. Auf ihre Ratschläge für die Umgestaltung der deutschen Berufserziehung soll hier nicht eingegangen werden. Die Arbeit bietet in Ansatz und Durchführung ein Beispiel für ein systematisch betriebenes Vorgehen innerhalb der Vergleichenden Wirtschaftspädagogik.

Die Forschungsergebnisse veranlaßten die beiden Autoren, bildungsplanerische Vorschläge zu unterbreiten. Unzureichendes oder mangelhaftes Tatsachenmaterial kann zu Fehldeutungen und -schlüssen führen. Zu Recht fordert Joachim Peege, daß eine empirisch-deskriptiv-hermeneutische Wissenschaft zu klaren, begründeten und wohl formulierten Aussagen kommen müsse¹⁰⁷⁾. Der Empiriker darf nicht von zufällig herangezogenen Erscheinungen ausgehen, sondern muß sich eine repräsentative Auswahl sichern. Der Vorwurf, "induktive Zweckauswahl getroffen und diese zur Allgemeingültigkeit erhoben zu haben"¹⁰⁸⁾, scheint in der Empirik ein naheliegender Einwand zu sein, der bei der einzelnen Untersuchung berechtigt oder unberechtigt sein kann. Er ist auch wissenschaftlich schwer zu entkräften bzw. zu beweisen.

Im Gegensatz zu vielen anderen Arbeiten versuchen Wolfgang Lempert und Heinrich Ebel den Vergleich nicht nur als wissenschaftliche Methode neben anderen zu sehen, sondern sie bemühen sich um sein Anwenden auf dem Forschungsgebiet der übernationalen Wirtschaftspädagogik. Sie erkennen weiter, daß dieses Vorgehen nicht allein auf die Gegenüberstellung von Institutionen beschränkt sein kann, sondern

106) Vgl. Peege, Joachim, Rezension zu: Lempert - Ebel, Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg, in: Wissenschaftlicher Literaturanzeiger, Freiburg 4 (1965). 5, S. 200 f.

107) Vgl. Peege, Joachim, Die Wirtschaftspädagogik im Spannungsverhältnis, a.a.O., S. 103

108) Vgl. Peege, Joachim, ebenda, S. 103

eine Analyse der Werte und Zwecke nach sich zieht, wie es Zbiguiew K. Brzezinski auch für den Vergleich politischer Mächte herausstellt¹⁰⁹⁾. Damit hat die Forschung auf die Wurzeln der pädagogischen Phänomene, wie auf den sozialen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Hintergrund zurückzugehen.

Auch der Vergleich von Erziehungsanstalten darf nicht auf die äußerlich feststellbaren Merkmale hinauslaufen. Seine Hauptform ist noch der sog. "Schulvergleich", wie ihn beispielsweise Joachim Peege zwischen der bayerischen Industrieschule des 19. Jahrhunderts und der Höheren Wirtschaftsfachschule der Gegenwart erstellt¹¹⁰⁾. Der Autor bietet eine überzeugende Gegenüberstellung zweier Schulen, indem er die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede heraushebt. Allerdings handelt es sich um eine historische Untersuchung, die nicht in den Bereich der übernationalen Wirtschaftspädagogik fällt. Dennoch treten in ihr gleiche Probleme auf. Joachim Peege hätte den kulturellen Rahmen der beiden Formen mehr herausstellen sollen, denn das einseitige Zusammenfassen von äußerlich wahrnehmbaren Tatsachen kann nicht in jeder Hinsicht befriedigen.

Ein Überblick über die bisherige, spärliche Literatur beweist, was auch Hermann Röhrs für die Vergleichende Pädagogik feststellt¹¹¹⁾, bestimmte wirtschaftspädagogische Tatbestände zeigen sich der vergleichenden Methode zugänglicher als andere. Im allgemeinen trifft hier wie in der Auslands-Wirtschaftspädagogik zu, daß sich die Thematik um die "verschiedenen nationalen Schulorganisationen"¹¹²⁾ gruppiert. Neben die bisher erwähnten treten solche, die andere Länder mit unzureichendem methodischem Rüstzeug untersuchen. Gelegentlich stehen "Die Berufsausbildungsverhältnisse in Ost- und Mitteldeutschland"¹¹³⁾ oder die

109) Vgl. Brzezinski, Zbiguiew K. und Huntington, Samuel P., Politische Macht, USA / UdSSR. Ein Vergleich, Köln und Berlin (1966), S. 16

110) Vgl. Peege, Joachim, Die bayerischen Industrieschulen (1868 - 1907) als Vorläufer der Höheren Wirtschaftsfachschulen, in: Der Betriebswirt 3 (1966). 1, S. 204 - 214

111) Vgl. Röhrs, Hermann, Schule und Bildung, a.a.O., S. 8

112) Vgl. Hilker, Franz, Die vergleichende Methode, a.a.O., S. 359

113) Vgl. o. V., Die Berufsausbildungsverhältnisse in Ost- und Mitteldeutschland nach 1945, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 4 (1952). 4/5, S. 84 - 85 u. S. 98 f.

"Berufsausbildung in England und Deutschland"¹¹⁴⁾ im Brennpunkt. Der Totalvergleich überwiegt, was nicht von hohem Methodenbewußtsein der Autoren zeugt.

Je weiter das Vergleichsobjekt gefaßt wird, desto nichtsagender werden die Forschungsergebnisse. Ein Besinnen auf die Auswahl ergiebiger Themen für das vergleichende Vorgehen ist ebenso notwendig wie die Darlegung des eigentlichen Forschungsverfahrens. Was Hermann Röhrs für die Vergleichende Erziehungswissenschaft fordert, sollte auch für die Vergleichende Wirtschaftspädagogik gelten: Das zu Vergleichende bedarf in "erhöhtem Maße der Erhellung der verschiedenen geistesgeschichtlichen Wertigkeit"¹¹⁵⁾.

Die Vergleichende Wirtschaftspädagogik hat die Breite ihres Forschungsfeldes noch nicht genützt. Sie steht vor allem unter dem verengenden Schulaspekt, wodurch sie alle anderen Erziehungseinrichtungen vernachlässigt. Sog. Partialanalysen, wie die von Joachim Peege auf historischem Gebiet, dürften künftig stärker in den Vordergrund treten. Eine Zusammenschau zwischen der deutschen und der französischen Berufsschule unternahm Braune¹¹⁶⁾. Er sieht ihre gegenwärtigen Formen und will daraus mögliche Folgerungen ziehen. Die prägnante Themenstellung deutet einen wissenschaftstheoretischen Fortschritt an. Eine weitere Eingrenzung des Vergleichsobjekts nahm Carl August Weber vor, da es ihm nur um das Gegenüberstellen der Bildungsziele europäischer und amerikanischer Schulen ging¹¹⁷⁾.

Unzulänglichkeiten sind nicht nur im Erkenntnisverfahren, sondern auch in der Wahl der Themen zu finden. Davon zeugen die häufigen Totalvergleiche. Eine weitere Gefahr droht der Forschung dadurch, einfache Zahlengegenüberstellungen mit Vergleichender Wirtschaftspädagogik gleichzusetzen.

114) Vgl. o. V. (Hirz, G.), Berufsausbildung in England und Deutschland, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 44 (1948). 9, S. 573 f.

115) Vgl. Röhrs, Hermann, Schule und Bildung, a.a.O., S. 4

116) Vgl. Braune, Die deutsche und die französische Berufsschule. Ein Vergleich und seine möglichen Folgen, in: Wirtschaft und Erziehung 6 (1954). 1, S. 32 - 34

117) O. V., Das Bildungsziel in amerikanischen und europäischen Schulen (Rezension), in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 44 (1948). 4, S. 256 f.

Friedrich Edding¹¹⁸⁾ ist sich stets bewußt, daß Vergleichen auch Ausdeuten, Interpretieren oder Erklären heißt. Da sich gegenwärtig nur wenige umfassend mit diesen Dingen beschäftigen, trat ihre Problematik bisher kaum in der Vergleichenden Wirtschaftspädagogik in Erscheinung.

Die Entwicklung der Vergleichenden Forschung verlief ähnlich wie diejenige der Bildungsstatistik. Peter Roeder betont, daß letztere anfangs eine Statistik des Unterrichtswesens und damit eine Ressortstatistik eines Verwaltungszweiges war, bevor sie den umfassenden Zusammenhang der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Vorgänge einbeziehen konnte¹¹⁹⁾. Die reinen Zahlenangaben wurden in beiden zugunsten der Rahmenbedingungen erweitert. Neue Fragen tauchten auf. Der Empiriker hat zu prüfen, ob die Sachverhalte ein Loslösen von der Umwelt zulassen, d. h. ob sie sich quantitativ erfassen lassen. Im Vergleich verlangen die pädagogischen Phänomene nach Isolierung und Abstraktion in einem Maße, das nur wenige pädagogische Tatbestände zulassen¹²⁰⁾.

Dem quantitativen Vergleich sind somit enge Grenzen gesetzt. Wichtiger für die Wirtschaftspädagogik ist seine qualitative Form, der sich grundsätzlich alle pädagogischen Sachverhalte öffnen. Ihr geht es weniger um das messende als um das abwägende oder deutende Gegenüberstellen. Die Schule als Bildungseinrichtung steht auch hier im Mittelpunkt. Innerhalb ihres Problemkreises bildeten sich besondere Schwerpunkte. Neben den Schullehrplänen, -organisationen und -verwaltungen traten auch die Unterrichtsmethoden hervor. Hans Netzer schlägt eine "vergleichende Didaktik" vor, die unter anderem "die didaktischen Möglichkeiten, die die amerikanische Theorie des programmierten Lernens anbietet, den Bildungsvorstellungen der deutschen

118) Vgl. unter anderem Edding, Friedrich, Die Anstrengungen im Bildungswesen - ein internationaler Vergleich, in: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, hg. v. Hermann Röhrs, a.a.O., S. 408 - 418; derselbe, Ökonomie des Bildungswesens, Freiburg i. Br. 1963, bes. S. 410 ff.

119) Vgl. Roeder, Peter, Statistik, in: Pädagogik - Das Fischer Lexikon, hg. v. Hermann Groothoff, Frankfurt 1964, S. 323

120) Vgl. als Beispiel die Übersicht über europäische kaufmännische Schulwesen von Lätt, A. (Hg.), Vergleichende Darstellung, a.a.O.

Pädagogik informierend und kritisch gegenüberzustellen (hat)"¹²¹⁾.

Auf dem Gebiet der Berufspädagogik i.w.S. führte Theodor Scharmann einen sehr speziellen und daher thematisch fruchtbaren Vergleich durch. Er untersuchte, wie sich die Vollbeschäftigung auf die Berufsfindung in der Bundesrepublik und in der Schweiz auswirkte. Eingangs rechtfertigte er seine Fragestellung damit, daß die "Sachlage in beiden hochindustrialisierten, durch Hochkonjunktur und Vollbeschäftigung gekennzeichneten Wirtschaften, deren gewerblich-handwerkliche, industrielle und kaufmännisch-administrative Ausbildungstraditionen zudem durch ihre 'Betriebsnähe' weitgehend ähnlich sind", einen Vergleich zuläßt. In seinem empirischen Vorgehen berücksichtigt der Verfasser die wesentlichen Elemente der gesellschaftlichen Umwelt. Seine Themenwahl ist auch deshalb besonders günstig, weil die beiden Volkswirtschaften relativ einheitliche Grundlagen bieten, die das Herausstellen von Ähnlichkeiten oder Unterschieden erleichtern.¹²²⁾

Die wenigen Beispiele stehen für den gesamten Bereich der Vergleichenden Wirtschaftspädagogik. Die Auswahl wollte vor allem begründen, daß der Forschungskreis relativ eng zu ziehen ist, wenn er nicht ausufern soll. Wer eine weite Fassung des Erkenntnisobjektes verlangt, läuft Gefahr, den Vergleich nur als eine Untersuchungs- und Darstellungsmethode zu sehen "neben vielen anderen, wie der deduktiven, spekulativen, induktiven, empirischen, experimentellen, historischen Methoden"^{122a)}. Die Vergleichende Wirtschaftspädagogik stützt sich nicht nur auf ein systematisch vergleichendes Vorgehen, sondern auch auf ein entsprechend ausgewähltes Erkenntnisobjekt, wobei die Partial- der Totalanalyse vorzuziehen ist.

121) Vgl. Netzer, Hans, Lernprogramme und Lernmaschine. Was hat die deutsche Pädagogik von ihnen zu erwarten? Bad Heilbrunn 1964, S. 8

122) Vgl. Scharmann, Theodor, Vollbeschäftigung und Berufswahl, in: Sozialpsychologie der Vollbeschäftigung, hg. von Karl Heymann, Basel - New York 1958, bes. S. 24

122a) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 88

Die neuere Literatur innerhalb der Vergleichenden Erziehungswissenschaft kommt über die phänomenologische Hermeneutik vom statischen zum dynamischen Vergleich. Während die Frühform nur eine "Momentaufnahme" bieten wollte, sieht die neuere Art die gegenwärtige Situation als ein geschichtlich Gewordenes und als etwas Zukunftsträchtiges an. Innerhalb der Wirtschaftspädagogik ist die Entwicklung noch lange nicht soweit. Ihre Vergleiche beginnen erst damit, die gesellschaftliche Umwelt einzubeziehen, und befinden sich somit methodologisch noch in den Anfängen.

3. Die Internationale Wirtschaftspädagogik

Das Erkenntnisfeld der Internationalen Wirtschaftspädagogik erhielt in der unmittelbaren Vergangenheit überragende Bedeutung. Als Forschungszweig, der die vielgestaltigen Beziehungen zwischen nationalen Wirtschaftsgemeinschaften analysiert, kommt ihm durch die wachsende kulturelle und wirtschaftliche Verflechtung große Aufmerksamkeit zu. Verließ früher der übernationale Austausch oder die gegenseitige Beeinflussung in relativ leicht überschaubaren Bahnen, so erschwert die gegenwärtige Entwicklung das Studium. Die gleichmachende Wirkung der modernen Produktionsmethoden oder sonstiger Arbeitsweisen in Industrie und Handel berührt sowohl die Erziehung zur Wirtschaftsgemeinschaft als auch die in ihr. Damit tauchen für die Industriestaaten ähnliche Zukunftsperspektiven auf, die umfassende Themenstellungen aus der Sicht mehrerer oder aller aufgeben.

Ein Thema bildet die Frage nach der "Demokratisierung des Bildungswesens", die für den kaufmännischen Sektor auch in das Problem der "Offenheit der Berufschancen", also in das nach dem freien Zugang zum Beruf mündet. "Alle modernen Kulturstaaen stehen im Zeichen einer derartigen Entwicklung", kommentiert Walter Müller¹²³⁾. In den nationalen Erziehungssystemen haben diese Ideen naturgemäß vielfältige Gestalt, die von der Internationalen Forschungsrichtung herauszustellen ist. So erkennt Leonhard Froese generalisierend als Ausfluß dieser Verhältnisse "das Hinausschieben der äußeren Differenzierung" innerhalb der Schulorganisation¹²⁴⁾. Damit gleichlaufend untersucht Heinrich Abel die Tendenz vom früheren Vollberuf zum "reduzierten", also zum terminierten und dynamisierten¹²⁵⁾.

Derartige Themen findet man oft behandelt. Karl Abraham glückte ein solcher Versuch. Er beschrieb die "wirtschaft-

123) Vgl. Müller, Walter, Beruf und Schule (Vortrag), in: Wirtschaft und Erziehung 19 (1967). 6, S. 255

124) Vgl. Froese, Leonhard, Bildungsstruktur in Ost und West, a.a.O., S. 212

125) Vgl. Abel, Heinrich, Die Bedeutung der vergleichenden Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 249

liche Erziehung als ein internationales Problem"¹²⁶⁾. Isaac L. Kandel wiederum analysierte die "Verlängerung der Schulzeit" unter internationalem Aspekt¹²⁷⁾, der als Amerikaner nicht zur übernationalen Wirtschaftspädagogik zu rechnen ist. Ernst Römer beschäftigt sich in der "Internationalen Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen" mit den Handelsschulen in den westeuropäischen Ländern, indem er diese in zusammenschauender Sicht untersuchte¹²⁸⁾.

Friedrich Buchheim betonte gelegentlich den internationalen Aspekt in einer Abhandlung über die Schulpolitik. Er greift einzelne Probleme heraus, wie die allgemeine Schulpflicht oder die öffentlichen Haushalte als Quelle der Finanzierung¹²⁹⁾. Aber auch hier sollte ein strengerer Maßstab an die Forschungsmethode gelegt werden. Sporadisch eingestreute internationale Übersichten können dem Forschungsauftrag nicht immer gerecht werden. Das Erkenntnisobjekt müßte auf diese Weise ausufern. In vielen Untersuchungen klingen solche Aspekte an, ohne die Studie wesentlich zu beeinflussen. Im allgemeinen entstehen sie während der Auseinandersetzung mit Problemen der eigenen wirtschaftlichen Erziehungswelt, also nicht unter übernationalem empirischem Gesichtspunkt.

Als fruchtbar erweist sich die internationale Fragestellung vor allem im europäischen Raum, aber nicht nur des ähnlichen wirtschaftlichen Entwicklungsstandes wegen, sondern auch auf Grund der gemeinsamen kulturellen Tradition. "Das allgemeinbildende Schulwesen ist in allen europäischen Ländern aus der dreiteiligen gesellschaftlichen Struktur des 19. Jahrhunderts hervorgegangen; für jeden Stand wurde

126) Vgl. Abraham, Karl, Die wirtschaftliche Erziehung als internationales Problem, a.a.O., S. 219 - 257

127) Vgl. Kandel, Isaac L., Die Verlängerung der Schulzeit. Eine internationale Übersicht, Frankfurt 1952

128) Vgl. Römer, Ernst, Die Handelsschulen in den westeuropäischen Ländern (Studentafel, Aufnahmebedingungen, Abschlußzeugnis), in: Internationale Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen, Nr. 61/1963, S. 105 - 112

129) Vgl. Buchheim, Friedrich, Das berufliche Schulwesen als Gegenstand der Schulpolitik, in: Wirtschaft und Erziehung 16 (1964). 8, S. 337 - 344

ein eigenständiges Schulwesen entwickelt."¹³⁰⁾

Auf seiner Basis formte sich das wirtschaftliche Bildungswesen, was noch heute die Berührungspunkte zwischen den europäischen Ländern zeigen. In allen westeuropäischen Volkswirtschaften wird die Erziehung zur Wirtschaft durch die Erziehungsgemeinschaften Schule und Betrieb bewirkt. Sowohl die Überlieferung als auch die gegenwärtige Umwälzung in der Produktionstechnik oder in der Verwaltung schaffen Gemeinsamkeiten, Entwicklungstrends somit, denen die Internationale Wirtschaftspädagogik nachgeht.

Zum anderen spielt sich unter westeuropäischen Ländern durch den Zusammenschluß in der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft ein Näherkommen des berufsbildenden Erziehungswesens ab, das in der Geschichte einmalig ist. In diesem Rahmen geht es der Internationalen Wirtschaftspädagogik darum, das Zusammenwachsen bzw. Abstimmen der verschiedenen nationalen Eigenheiten vorzubereiten. Bereits Theodor Becker charakterisiert in seiner "Kolonialpädagogik" das kulturelle Zusammengehen von Völkern, wie es sich damals "in gewaltigen Räumen des Erdballs" abgespielt hat, begleitet "von entscheidenden politischen und kulturellen Vorgängen"¹³¹⁾.

Ein Gebiet mit solch gewaltigen Veränderungen innerhalb der Erziehungswirklichkeit ist gegenwärtig der Bereich der EWG-Staaten. Die wirtschaftlichen Zusammenschlüsse berühren auch die traditionellen nationalen Berufsausbildungssysteme. "Die Schaffung von Wirtschaftsgebieten, die mehrere Staaten umfassen, ist nicht nur ein rechtliches und ein organisatorisches, sondern auch ein pädagogisches Problem, denn die in diesem Wirtschaftsgebiet lebenden Menschen müssen so erzogen werden, daß sie den neu an sie herantretenden Anforderungen gewachsen sind."¹³²⁾ Unter diesem individuumsbezogenen Blickwinkel stellt sich dem

130) Knoche, Werner, Zum prognostischen Wert der Auslese-kriterien für die Gymnasien der Bundesrepublik Deutschland, in: Paedagogica Europaea, hg. v. Langeveld, M. J., Lloyd, W. A. u. a., Braunschweig 1965, S. 100

131) Vgl. Becker, H. Th., Kolonialpädagogik, a.a.O., S. 297

132) Abraham, Karl, Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 119

Empiriker noch die Frage nach der Erziehung unter den veränderten wirtschaftlichen, sozialen oder gesellschaftlichen Lebensbedingungen.

Innerhalb der EWG-Kommission konstituierte sich ein "Europäischer Beratender Ausschuß für Berufsausbildung" in Brüssel. Mit seinen Aufgaben beschäftigt sich Karl Abraham und gibt damit einen Anstoß zu einem weiteren Arbeitsgebiet der Internationalen Wirtschaftspädagogik. "Durch die Schaffung dieses Beratenden Ausschusses (ist) erstmalig für einen bestimmten Bereich des Erziehungswesens ein auf Gesetz beruhendes europäisches Forum geschaffen worden, das allein durch sein Vorhandensein und durch sein Recht, Vorschläge auszuarbeiten, die weitere Entwicklung entscheidend beeinflussen wird."¹³³⁾ Ein Teilgebiet der wirtschaftspädagogischen Diskussion wird sich von der deutschen auf die übernationalen Ebene der EWG verlagern. Die Empirie hat ihr Forschungsobjekt dieser Entwicklung anzupassen.

Wenn sich die Wirtschaftswissenschaft um die Harmonisierung der nationalen Volkswirtschaften bemüht, so trifft den Wirtschaftspädagogen die gleiche Aufgabe auf dem Gebiet der wirtschaftlichen Erziehungstätigkeit. Die starke Verschiedenheit der Ausbildungssysteme in den Ländern der EWG läßt eine Angleichung in nächster Zeit nicht erwarten, womit der wissenschaftliche Auftrag die richtige Größenordnung gewinnt und somit die Internationale Wirtschaftspädagogik erforderlich macht. Dementsprechend kann die Empirie nicht bei einer Deskription der Verhältnisse stehen bleiben, sondern muß Möglichkeiten für das Realisieren des Zusammengehens der nationalen Erziehungssysteme aufzeigen.

Für die Gestaltung der innerdeutschen Verhältnisse gewinnen auch die Interpretation des EWG-Vertrages und die der am 2. April 1963 vom Rat beschlossenen zehn "allgemeinen Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung" an Gewicht¹³⁴⁾. Diese Vorschriften binden nicht nur den deutschen Gesetzgeber für die Zukunft, son-

133) Vgl. Abraham, Karl, Die wirtschaftliche Erziehung als internationales Problem, a.a.O., S. 227

134) Vgl. Abraham, Karl, Die gesetzliche Neuregelung der wirtschaftlichen Berufsausbildung, a.a.O., S. 388

dern bedürfen der weiteren Konkretisierung, wofür die Internationale Wirtschaftspädagogik zuständig ist. Die unübersehbare Zahl wissenschaftlicher Arbeiten und halbwissenschaftlicher Abhandlungen zeugt davon, daß die Aufgabe erkannt wurde.

Die übernationale wirtschaftspädagogische Zusammenarbeit unter den EWG-Staaten wird dadurch verwirklicht. Die ins Leben gerufenen Behörden üben mit Empfehlungen und Konventionen Einfluß auf die Entwicklung des beruflichen Erziehungswesens der Mitgliedsländer aus. Die staatliche Kulturpolitik entfaltet nicht nur ihre Tätigkeit im nationalen Raum, sondern umschließt auch die supranationalen Organisationen. Die Literatur, die sich mit diesen Fragen auseinandersetzt, ist sehr umfangreich. So konzipiert Edgar Winkler Grundsätze für eine "gemeinsame Berufsausbildungspolitik"¹³⁵⁾, Günther Eichwede setzt sich mit der "Integration der europäischen Berufsausbildung aus deutscher Sicht"¹³⁶⁾ auseinander. Adolf Kieslinger dagegen betont die empirische Blickrichtung, wenn er ein "Gegenwartsbild des beruflichen Bildungswesens"¹³⁷⁾ in der Gemeinschaft liefert oder den "Voraussetzungen für (die) Harmonisierung"¹³⁸⁾ nachgeht.

In Sammelwerken und Zeitschriften findet man ähnliche Themenstellungen. Wissenschaftstheoretisch sollte aber zwischen der Feldforschung und der reinen "Institutionenforschung" unterschieden werden. Während sich die eine mit der Erziehungswirklichkeit beschäftigt, nimmt die andere die Aufgaben, Tätigkeiten und Wirkungen der übernationalen Behörden zum Gegenstand. Den empirischen Arbeiten kommt dabei noch immer eine Randstellung zu. Die Literatur über den

135) Vgl. Winkler, Edgar, Die allgemeinen Grundsätze für eine gemeinsame Berufsausbildungspolitik in der EWG - Rückblick und Ausblick, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 15 (1963). 8/9, S. 146 - 148

136) Vgl. Eichwede, Günther, Integration der europäischen Berufsausbildung aus deutscher Sicht, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 15 (1963). 11, S. 200 - 204

137) Vgl. Kieslinger, A(dolf), Das Gegenwartsbild des beruflichen Bildungswesens in den europäischen Ländern, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 17 (1965). 9, S. 163 - 168

138) Vgl. Kieslinger, A(dolf), Die Voraussetzungen für eine Harmonisierung der Berufsausbildung in den Ländern der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 11 (1959). 3, S. 52 - 54

Verschmelzungsprozeß unter empirisch-internationalem Aspekt tritt in den Vordergrund, je weiter die Entwicklung vorangeht. Mit wachsendem Einfluß der Gemeinschaftsorgane in Form von supranationalen Weisungen auf das nationale Erziehungswesen steigt das Bedürfnis nach Tatsachenforschung. Dabei sei nur an die Anerkennung von Berufsprüfungen, an die Klassifizierung der Abschlüsse oder Schulen gedacht, worauf unter anderem Walter Müller hinweist¹³⁹⁾. Aus derartigen Überlegungen heraus fordert Heinrich Abel ein gewandeltes berufspädagogisches Denken, "das über die traditionellen Grenzen wie über das bisherige Interesse (Wie bilden die anderen aus?) hinausgeht"¹⁴⁰⁾.

Auch diese Überlegungen rechtfertigen Karl Abrahams Meinung, daß der Vertragsabschluß zwischen den EWG-Mitgliedern einen wichtigen Markstein in der Geschichte der "europäischen Pädagogik" darstellt, denn dadurch gehen diese Staaten "einen entscheidenden Schritt zur Europäisierung des Bildungswesens"¹⁴¹⁾. Voraussetzungen dafür können nur geschaffen werden, wenn die Erziehungsziele, -methoden, -einrichtungen oder -träger unter internationaler Fragestellung analysiert und anschließend abgestimmt werden. Diese Arbeiten würden auch die Grundlagen für die Angleichung bzw. für die gemeinsame Lösung der Erziehungsprobleme auf politischer Ebene schaffen. Mit einer vorschnellen Vereinheitlichung der äußeren Organisationsformen sind die drängenden Probleme kaum zu bewältigen. Die Diskussion darüber belebt auch seit langem die innerdeutschen Verhältnisse, wie im Verband der Diplom-Handelslehrer¹⁴²⁾ und im Deutschen Verband für das kaufmännische Bildungswesen¹⁴³⁾.

139) Vgl. Müller, Walter, Beruf und Bildung, in: Wirtschaft und Erziehung 19 (1967). 3, S. 110

140) Vgl. Abel, Heinrich, Die Bedeutung der vergleichenden Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 249

141) Vgl. Abraham, Karl, Die wirtschaftliche Entwicklung als internationales Problem, a.a.O., S. 221

142) Vgl. Schrader, Heinrich, München 1962. Einheit und Einigung Europas als Bildungsaufgabe der kaufmännischen Schulen, in: Wirtschaft und Erziehung 14 (1962). 7, S. 300 - 306

143) Vgl. Deutscher Verband für das kaufmännische Bildungswesen (Hg.), Die Berufserziehung des Kaufmanns in der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, Veröffentlichungen, 95. Band, Braunschweig 1960; derselbe, Durchführung einer gemeinsamen Berufsausbildungspolitik in der EWG, Veröffentlichungen, 99. Band, Braunschweig 1962

Sie verhelfen dazu, die verwirrende Komplexität der Strukturen, Systeme, Gewohnheiten und Praktiken in den verschiedenen Ländern zu zeichnen und gegenüberzustellen¹⁴⁴⁾.

Nicht nur durch die europäische Integration ergeben sich für die übernationale Wirtschaftspädagogik Aufgaben größeren Stils, sondern auch aus der Bildungshilfe den Entwicklungsländern gegenüber. Gerade im Bereich der wirtschaftlichen Erziehung stehen diesbezüglich gewaltige Anforderungen, aber auch Möglichkeiten bevor. Die empirische Forschung erschließt die in diesen Staaten vorliegenden pädagogischen Verhältnisse und versucht daraus Schlüsse für Verbesserungen oder gar Verpflanzungen europäischer Berufserziehungseinrichtungen dorthin zu ziehen. "Dieser Disziplin ist ... auch der Auftrag zuzuschreiben, die gegenwärtig fällige Pädagogik der Entwicklungsländer nicht nur als eine Tatsachen feststellende und deutende Wissenschaft zu unterstützen, sondern ihr auch bei der Planung und Durchführung pädagogischer Vorhaben zu dienen."¹⁴⁵⁾

Das intensive Verflochtensein der wirtschaftlichen, sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen mit den pädagogischen Tatsachen bringt der Internationalen Wirtschaftspädagogik besondere Probleme. Der wenig entwickelten Volkswirtschaft sollte nicht nur der Weg zum modernen Industrialismus geebnet werden, auch hat die Pädagogik den dort lebenden Menschen dabei Hilfe zu leisten. Sie darf nicht den Fehler früherer kolonialpädagogischer Bemühungen machen, die fremdartigen Erziehungseinrichtungen den bereits bestehenden "aufzupfropfen". Die Beratertätigkeit erfordert eingehende empirische Untersuchungen im einzelnen Land. Von ihnen sollte geprüft werden, wie das Verwachsen der industriellen Formen der Berufsbildung mit dem Bildungswesen der Eingeborenen erfolgen kann.

Da es um das Überschneiden und gegenseitige Durchdringen verschiedener wirtschaftlicher Erziehungssysteme geht,

144) Vgl. Winkler, (Edgar), zitiert nach Schrader, Heinrich, München 1962, a.a.O., S. 304

145) Hausmann, Gottfried, Zur Pädagogik der Entwicklungsländer, in: Weltweite Erziehung. Als Festgabe für Friedrich Schneider, hg. v. W. Brezinka, Freiburg-Basel-Wien 1961, S. 185

gehört der Forschungsbereich systemgerecht der Internationalen Wirtschaftspädagogik an. Es genügt nicht, das Bildungswesen des Entwicklungslandes zu kennen, sondern es kommt auf das Abstimmen der pädagogischen Maßnahmen auf die Landesverhältnisse an¹⁴⁶⁾. Das Entsenden von Handels- oder Gewerbelehrern genügt nicht. Mit diesem Problemkreis beschäftigt sich unter anderem Hans Krasensky und gelangt zum Ergebnis, "daß die Erziehungsarbeit praktisch dann von Erfolg begleitet ist, wenn sie unmittelbare Lebenshilfe bringt und auch dazu beiträgt, die wirtschaftlich-technischen Probleme zu meistern, das 'Know-how' nahezubringen"¹⁴⁷⁾. Die einzurichtenden Schulen sollten danach geplant werden, auch wenn es sich um deutsche Auslandsschulen handelt.

Hermann Röhrs erkennt eine hervorragende Aufgabe der übernationalen Pädagogik darin, "die Durchleuchtung der modernen Bildungsformen und ihrer pädagogischen Leitideen sowie ihrer Auswirkungen auf das Selbstverständnis des Afrikaners"¹⁴⁸⁾ vorzunehmen. Er zeichnet auch die große Gefahr für diese Länder auf, in ihrer Aufbruchsituation die überkommenen Bildungsvorstellungen und -ziele völlig beiseite zu schieben, um dem "pädagogischen Import" einseitig zu huldigen¹⁴⁹⁾. Natürlich wird sich die übernationale Forschung Ratschläge bei den Fachwissenschaften Ethnologie, Soziologie oder Religionswissenschaft holen.

Das zu untersuchende Erziehungswesen kann nicht nur in der Schule gesehen werden. Nach Hermann Röhrs hat die Pädagogik, ihrem Entwicklungsstand entsprechend, die verschiedenen Fragestellungen der Jugend-, Kinder- und Erwachsenenbildung oder der Schul-, Betriebs- und Familienerziehung darzustellen¹⁵⁰⁾. Die übernationale Wirtschaftspädagogik wird sich demzufolge aller möglichen Erziehungsträger

146) Vgl. Schäfer, Otto, Das Entwicklungsproblem ein Bildungsproblem, in: Wirtschaft und Erziehung 17 (1965). 7, S. 290 f.

147) Vgl. Krasensky, Hans, Die internationale Bedeutung der Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 225

148) Vgl. Röhrs, Hermann, Die Schul- und Bildungsproblematik in Afrika, in: Pädagogische Rundschau 20 (1966). 10, S. 905

149) Vgl. Röhrs, Hermann, ebenda, S. 907

150) Vgl. Röhrs, Hermann, ebenda, S. 917

annehmen. Die Internationale Forschung beurteilt ihre Maßnahmen und Wirkungen in diesen Ländern. Die Bildungshilfe findet ihre Förderer nicht nur in staatlichen Organen, sondern beispielsweise auch in Industrieunternehmen oder Industrie- und Handelskammern, die an der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung des Landes interessiert sind.

Gottfried Hausmann schlug für den Bereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaften vor, diesen Fragenkomplex unter "Pädagogik der Entwicklungsländer" zusammenzufassen¹⁵¹⁾. In ihr würden sich sowohl empirische als auch bildungspolitische Aspekte vereinigen. Das Unterrichtswesen dieser Länder bedarf der Reform. Die Wissenschaft kann sich mit einer "Anpassungspädagogik"¹⁵²⁾ nicht zufrieden geben, da neuere Erkenntnisse dies verbieten.

Verwaltungs- und Planungsfachleute in den zahlreichen internationalen Organisationen wiesen nach, daß in den Entwicklungsländern wichtige Aufgaben in der Berufserziehung zu lösen sind. Besonders sei hier an die Tätigkeit der UNESCO erinnert, die eine Vielzahl wissenschaftlicher Untersuchungen über die Erziehung in den entwicklungsbedürftigen Ländern förderte¹⁵³⁾. Daneben stehen die praktischen Aufgaben, die im Aufstellen und Durchführen von Erziehungsprogrammen bestehen¹⁵⁴⁾, womit sie den mehrere Länder umschließenden internationalen Blickwinkel betont. Sie veranlaßt Umfragen, Erhebungen, sammelt Material und bearbeitet es nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten. Dokument dafür ist das seit 1951 jährlich erscheinende "World Handbook of Educational Organization in Statistics".

Hans Krasensky vervollständigt die Liste der internationalen Organisationen, die auf dem Gebiet der empirischen übernationalen Wirtschaftspädagogik tätig sind¹⁵⁵⁾. Dabei unterstreicht er, daß der Wirtschaftspädagoge zur Mitarbeit

151) Vgl. Hausmann, Gottfried, Zur Pädagogik der Entwicklungsländer, a.a.O., S. 185

152) Vgl. Hausmann, Gottfried, ebenda, S. 179

153) Vgl. Hausmann, Gottfried, ebenda, S. 180

154) Vgl. Röhrs, Hermann, Nationale und übernationale Tendenzen, a.a.O., S. 809

155) Vgl. Krasensky, Hans, Die internationale Bedeutung der Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 223 f.

aufgerufen sei.

Außerdem finden stets bedeutende internationale Konferenzen und Kongresse statt, über die Franz Hilker allgemein sagt, daß sie dem Forschungsinteresse nicht immer förderlich wären¹⁵⁶). Im Bereich der Wirtschaftserziehung treten vor allem Veranstaltungen der Internationalen Gesellschaft für kaufmännisches Bildungswesen hervor, unter denen die SIEC-Tagungen eine besondere Rolle spielen, weil sie sich bevorzugt um die Fort- und Weiterbildung des kaufmännischen Nachwuchses mühen¹⁵⁷).

Die Internationalen Konferenzen waren bis vor kurzem ein anerkannter "Umschlagplatz" für pädagogisches Gedankengut und für erzieherischen Erfahrungsaustausch. In der Allgemeinen Pädagogik breitet sich allerdings ein noch nicht offener Widerstand gegen diese Tagungen aus. Die eigentliche Forschungsarbeit wird nicht hier geleistet, sondern von den internationalen Organisationen übernommen. Das Internationale Arbeitsamt in Genf führte eine internationale Klassifikation der Berufe durch¹⁵⁸), die die Forschungstätigkeit auf übernationalem Feld wesentlich erleichtern dürfte. Andere Anliegen, wie die nach einer Typologie der Bildungsstrukturen, sollten in nächster Zeit zur Diskussion stehen.

Neben dem Fragenkreis der Erziehung innerhalb der EWG und der Entwicklungsländer sowie dem Forschungsauftrag der internationalen Organisationen ergeben sich auch Probleme um die deutschen berufsbildenden Auslandsschulen. Ihre Behandlung erfolgt durch die Internationale Wirtschaftspädagogik, weil es sich auch hier um das Auseinandersetzen und Verbinden verschiedener wirtschaftspädagogischer Ideen nationaler Prägung handelt. Die Auslandsschulen tragen die deutschen Vorstellungen von der wirtschaftlichen Erziehung in andere Wirtschaftsgemeinschaften. Dabei hatten

156) Vgl. Hilker, Franz, Bedeutung und Problematik internationaler pädagogischer Veranstaltungen, in: Bildung und Erziehung, 6 (1953), S. 557

157) Vgl. o. V., Was ist SIEC?, in: Wirtschaft und Erziehung 19 (1967). 5, S. 228

158) Vgl. Muller, Philippe, Berufswahl in der rationalisierten Arbeitswelt, rde 133, Hamburg 1961, S. 38

und haben sich ihre Leiter stets mit den dort bestehenden schulischen Einrichtungen und den ökonomischen Verhältnissen auseinanderzusetzen. Diesen Umstand deutet auch Franz Saling an, als er die Lage der Bildungseinrichtungen charakterisiert. Er schildert, "wie die tiefgreifenden wirtschaftlichen und sozialen Veränderungen in diesen Ländern von den deutschen Auslandsschulen in ihre Planung miteinbezogen werden können"¹⁵⁹).

Diese Schulen werden heute mit der Entwicklungshilfe in Verbindung gebracht¹⁶⁰), da sie in jenen Ländern Hervorragendes leisten. Karl-H. Schulz-Streeck schildert die Arbeit einer deutschen Auslandsschule in Chile¹⁶¹). Sein Bericht zeigt nicht nur die örtlichen Verhältnisse auf, sondern dringt zur Problematik dieser Schulgattung überhaupt vor. Er bedauert vor allem das Fehlen der erzieherischen und auf Stetigkeit gehenden Wirkung¹⁶²), wodurch sich das Einordnen in den Forschungsbereich der Internationalen Wirtschaftspädagogik rechtfertigt. Die Schulen sind also nicht als in das örtliche Erziehungswesen integriert anzusehen, sondern dienen diesem vor allem als Vorbild und Anregung. Ihre pädagogische Tätigkeit untersteht auf der anderen Seite den dortigen Verwaltungsbehörden, wird also von ihnen kontrolliert und verbindet auf diese Art zwei Erziehungswelten.

In umfassender Weise setzt sich auch Horst Roche mit den "Deutschen Schulen im Ausland"¹⁶³) auseinander. Seine Ausführungen rechtfertigen ebenso die hier vorgenommene Klassifizierung. Nach seiner Meinung verbirgt sich hinter diesem Problem "(eine) Vielfalt schulischer Erscheinungsformen, die, was Aufbau und Lehrplan anbetrifft, oft keineswegs mit einer innerdeutschen Schule zu vergleichen sind

159) Vgl. Saling, (Franz), Mehr Diplom-Handelslehrer im Auslandsschuldienst, in: Wirtschaft und Erziehung 19 (1967). 10, S. 474 - 476

160) Vgl. Saling, Franz, ebenda, S. 476

161) Vgl. Schulz-Streeck, Karl-H., Die Situation der deutschen Auslandsschulen in Chile, in: Bildung und Erziehung 15 (1962), S. 385 - 403

162) Vgl. Schulz-Streeck, Karl-H., ebenda, S. 387

163) Vgl. Roche, Horst, Betrachtungen über die Situation und Funktion "Deutscher Schulen im Ausland", in: Bildung und Erziehung 17 (1964). 8, S. 421 - 428

und nicht mehr als den Namen 'Deutsche Schule' mit ihr gemeinsam haben"¹⁶⁴⁾. Deutsche Lehrpläne werden von den Schulleitern durch schuleigene Ausformung den örtlichen wirtschaftlichen, sozialen und gesellschaftlichen Verhältnissen angepaßt. Hieran zeigt sich das Zusammenwachsen deutscher berufsbildender Ideen mit denen anderer Völker und Staaten.

Ähnliche Verhältnisse weisen auch Schulen völkischer Minderheiten auf. Besonders südost- und osteuropäische Staaten waren vor dem Zweiten Weltkrieg reich an deutschsprachigen Volksgruppen, die oft ein von den Regierungen gefördertes, eigenständiges berufsbildendes Schulwesen pflegten. Ihre Probleme wurden in Fachzeitschriften und Sammelwerken diskutiert. Ein 1931 erschiebener Sammelband "Nationalitäten in den Staaten Europas"¹⁶⁵⁾ geht gelegentlich auch auf das Schulwesen der Minderheiten ein. Einen politisch gefärbten Lagebericht versucht ein Jahr später L. Sniehotta im Lexikon der Pädagogik der Gegenwart¹⁶⁶⁾. Heute spielen diese Fragen in Deutschland keine Rolle mehr, in anderen Ländern sind sie noch aktuell.

Der Abschnitt stellte exemplarisch Problemkreise zusammen, die einer Internationalen Wirtschaftspädagogik zuzuordnen sind. Sie werden dadurch gekennzeichnet, daß sie das Durchdringen oder Zusammenwachsen mehrerer nationaler Erziehungsräume mit ihrem spezifischen Gedankengut behandeln. Es geht stets um die Beeinflussung oder um den Austausch wirtschaftspädagogischer Ideen. Mit Zunahme der Berührungspunkte zwischen den verschiedenen wirtschaftspädagogischen Erziehungssystemen gewinnt die Internationale Forschungsrichtung an Bedeutung.

164) Vgl. Roche, Horst, ebenda, S. 421

165) Vgl. Die Nationalitäten in den Staaten Europas. Sammlung von Lageberichten, hg. v. Ewald Ammende, Wien 1931

166) Vgl. Sniehotta, L., Minderheitenschule und Minderheitsrecht, in: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, 2. Band, Freiburg i. Br. 1932, Sp. 386 - 388

Viertes Kapitel

Das Erkenntnisverfahren der übernationalen Wirtschaftspädagogik

I. Die Grundlagen des Erkenntnisverfahrens der übernationalen Wirtschaftspädagogik

In der Erziehungswissenschaft herrschen oft "methodologische Vorurteile", die auf dem Sektor der empirischen Forschung besonders auffallend sind¹⁾. Dies sollten bereits die Ausführungen des ersten Kapitels belegen. Davon zeugt aber auch das Verhältnis zwischen Empirie und Normativität, das eine Ergänzungs- und eine Spannungsfunktion beinhaltet. Das Klären des Zusammenhangs beider könnte dazu beitragen, das Methodenbewußtsein der pädagogischen Tatsachenforschung zu stärken, ebenso die Geringschätzung und das Mißtrauen abzubauen, das ihr vom geisteswissenschaftlichen Ansatz her entgegengebracht wird²⁾.

Die wirtschaftspädagogischen Phänomene, die in der Regel "komplexe und mehrdeutige Erscheinungen"³⁾ darstellen, bilden den Ausgangspunkt nicht nur für das Herausschälen des Forschungsobjektes, sondern auch der Erkenntnismethode. Sie drängen den Forscher von der Wahrnehmung zur Analyse und Interpretation der vorgefundenen Strukturen. Weder der Natur- noch der Geisteswissenschaftler gibt sich mit dem einfachen Beschreiben zufrieden. Beide versuchen mit ihren Forschungsmethoden, allgemeine Gesetzmäßigkeiten oder Einsichten zu ergründen. Zur deskriptiven Bestandsaufnahme muß innerhalb der Erziehungswissenschaft die explikative Deutung hinzutreten, wie es Pedro Rosello und J. A. Lauwerys forderten⁴⁾. Auch Heinz-Joachim Heydorn ist der Meinung, "daß eine rein deskriptive Methode auf jeden Fall

1) Vgl. Lemberg, Eugen, Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung. Das Bildungswesen als gesellschaftliche Institution, in: Das Bildungswesen der Gegenwart, hg. v. E. Lemberg, Heidelberg 1963, S. 55

2) Vgl. Lemberg, Eugen, ebenda, S. 57 f.

3) Vgl. Hilker, Franz, Vergleichende Pädagogik, a.a.O., S. 113

4) Vgl. Lauwerys, Joseph, zitiert nach Hilker, Franz, Vergleichende Pädagogik, a.a.O., S. 113

unzureichend ist"⁵⁾.

In der Wirtschaftspädagogik setzt sich u.a. Karl Abraham mit diesen Fragen auseinander. Er lehnt ebenfalls die rein beschreibende Behandlung pädagogischer Probleme ab, die eine Zeitlang innerhalb der Wissenschaft intensiv betrieben wurde⁶⁾. Beobachtung und Wahrnehmung reichen nicht aus, da sonst "das in der pädagogischen Wirklichkeit Gegebene nur teilweise und das Aufgegebene gar nicht zugänglich (wird)"⁷⁾. Die wirtschaftlichen Erziehungsverhältnisse unterliegen dem kritischen und begründenden Vorgehen in der Theorie, die stets zu Normen und Werten strebt. "Was ... auf den ersten Blick als seinsorientierte Einstellung des Forschers erscheint, läßt bei näherer Prüfung keinen Zweifel, daß (ihr) das Sollensmotiv immanent ist."⁸⁾ Die Tatsachenforschung findet eine Wertordnung vor, an der sie die Wirklichkeit zu messen hat.

Die Empirie hebt sich insofern von der allgemeinen menschlichen Erfahrung ab, als sie mit einem gesicherten methodischen Instrumentarium die Wirklichkeit erfaßt. Dieses beinhaltet sowohl ein exaktes Programm als auch ein planmäßiges Vorgehen. Wie beide im Bereich der übernationalen Wirtschaftspädagogik aussehen, soll hier aufgezeichnet werden. Anregungen bietet naheliegenderweise die Allgemeine Erziehungswissenschaft. Das isolierend-beschreibende Vorgehen, wie es etwa die Naturwissenschaft pflegt, kann kaum angewendet werden. Ohne Umwelt und Wertvorstellungen kommt die Pädagogik nicht aus. "Die konsequenten Positivisten wünschen die Tatbestände in einer wertfreien, der Deutung und Stellungnahme nicht bedürftigen Reinheit zu untersuchen."⁹⁾ Ihre Meinung wird gegenwärtig nicht mehr ernsthaft vertreten. Die Pädagogik kann nicht ausschließlich

5) Vgl. Heydorn, Heinz-Joachim, Über den Wert einer vergleichenden Betrachtung im Bildungswesen, a.a.O., S. 155

6) Vgl. Abraham, Karl, Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 55 f.

7) Vgl. Rutt, Theodor, Erziehungswissenschaft als Voraussetzung pädagogischer Tatsachenforschung, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 39 (1963), S. 158

8) Dörschel, Alfons, Die wirtschaftlichen Gegebenheiten als Objekt empirischer Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 132

9) Flitner, Wilhelm, Stellung und Methode der Erziehungswissenschaft, in: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, hg. v. H. Röhrs, Frankfurt 1967, S. 139

über die Induktion zu Erkenntnissen über die Phänomene des Erziehungsfeldes gelangen.

Auf dem Gebiet der übernationalen Wirtschaftspädagogik sind diese Gedanken noch nicht Allgemeingut geworden. Die vorangegangenen Kapitel belegten dies. Nur selten nahm die Empirie sich der Forschungslogik oder der Erkenntnismethode an. Dazu gehörten nicht nur prinzipielle Erörterungen des Vorgehens, sondern auch Fragen wie die nach der Problemstellung. Ansätze für Lösungen bietet vor allem die Allgemeine Pädagogik, die in diesem Kapitel bevorzugt herangezogen wird. Es geht in erster Linie darum, ein Methodenbewußtsein zu entwickeln.

Die übernationale Wirtschaftspädagogik rechtfertigt ihre Eigenständigkeit und Gliederung nicht nur durch eine terminologische, dogmengeschichtliche oder auf das Erkenntnisobjekt bezogene Begründung, sondern auch durch eine ihr angemessene Forschungsmethode. Auf diese Weise unterscheidet sie sich nicht nur von der reinen Deskription, sondern ebenso von der modernen Sozialforschung, wie sie Erwin K. Scheuch dargestellt hat¹⁰⁾. Gemeinsam ist ihr mit jeder Tatsachenwissenschaft, daß auf die Beobachtung die sorgfältige Niederschrift folgt, die geordnet das Gefundene zusammenfaßt und systematisch aufbereitet, wie es Rudolf Seyffert verlangt¹¹⁾.

In erster Linie greift die übernationale Wirtschaftspädagogik auf die Methodik der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und damit der Allgemeinen Pädagogik zurück. Ihre Verfahren werden auf die besondere Fragestellung hin umgeformt. Dies ist möglich, weil die Methoden nach Richard Hönigswald "nichts schlechthin Unbewegliches und Starres; kein Schema ... (sind); sondern ein organisches Gebilde, das sich selbst wieder, immer freilich an seinem adäquaten Stoff, nach Grundsätzen differenziert und entfaltet"¹²⁾.

10) Vgl. Scheuch, Erwin K., Methoden, in: Soziologie - Das Fischer Lexikon, hg. v. R. König, Frankfurt a. M. 1958, S. 190 f.

11) Vgl. Seyffert, Rudolf, Betriebswirtschaftliche Forschung, in: Handwörterbuch der Betriebswirtschaft, hg. v. H. Nicklisch, Stuttgart 1938, Sp. 967 f.

12) Hönigswald, R(ichard), zitiert nach Moog, Willy, Grundlagen der Pädagogik der Gegenwart, a.a.O., S. 11

Besonders ergiebig für die methodologische Orientierung sind Arbeiten von Wilhelm Flitner und Friedrich Schneider. Beide kommen zur sog. phänomenologischen Methode. Friedrich Schneider stellt diesem Forschungsverfahren die induktive, deduktive und komparative Erkenntnisgewinnung gegenüber¹³⁾. Die Gedanken beider wurden von Alfons Dörschel in die Wirtschaftspädagogik übertragen. Dörschel geht von der Allgemeinen Erziehungswissenschaft aus und grenzt das pädagogische Erkenntnisverfahren von dem der Psychologie, Soziologie und Wirtschaftswissenschaften ab¹⁴⁾. Dabei sucht er insbesondere eine Methode, die der empirischen Richtung gemäß ist. Sie soll den "eigentümliche(n) Verantwortungs- und Forderungscharakter der pädagogischen Situation" aufspüren, weshalb sie sich nicht mit einer statisch-querschnittsartigen Bestandsaufnahme zufrieden gibt, sondern die "Diagnose der Genese des Vorgangs" verlangt¹⁵⁾. Er bezeichnet dieses Vorgehen als empirisch-deskriptiv-explikativ, das gegenwärtig noch in den Anfängen steckt.

Bereits 1935 kam Walther Löbner in seiner Habilitationsschrift "Wirtschaft und Erziehung" auf die enge Verbindung von Wirtschaftspädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft in Methodenfragen zu sprechen. Er erkannte, "daß innerhalb der Wirtschaftspädagogik für alle Methoden Anwendungsmöglichkeiten gegeben sind, die in den übrigen pädagogischen Gebieten angewandt werden, und daß in erster Linie mit Hilfe einer besonderen 'wirtschaftspädagogischen Schau' gearbeitet wird"¹⁶⁾. Er deutet damit die Aufgabe für dieses Kapitel an, das also die innerhalb der Pädagogik vorgefundenen Forschungsverfahren auf das Erkenntnisobjekt der Theorie der wirtschaftlichen Erziehung und im besonderen auf das der Empirie anzuwenden hat.

Für die Verfahrensfragen innerhalb der empirischen Wirtschaftspädagogik ist somit ein Ausgangspunkt gewonnen.

3) Vgl. Schneider, Friedrich, zitiert nach Dörschel, Alfons, Arbeit und Beruf, a.a.O., S. 47

4) Vgl. Dörschel, Alfons, Einführung in die Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 27 ff.

5) Vgl. Dörschel, Alfons, ebenda, S. 28

6) Vgl. Löbner, Walther, Wirtschaft und Erziehung, a.a.O., S. 124

Allerdings dürfen ihre Methoden nicht als im Gegensatz zu denen der Normativität stehend aufgefaßt werden, wie es früher oft geschah. Empirische und spekulative Forschung bedingen sich gegenseitig und befinden sich in einem echten Spannungsverhältnis. Die gegenwärtige Forschung zielt darauf ab, diese Eigenschaft zu betonen, und die ältere Auffassung verliert an Boden, es handele sich bei ihnen um ein Gegensatzpaar. Schon Friedrich Feld setzte sich für eine solche Betrachtungsweise ein, indem er eine Kombination beider vorschlug, in der empirische und spekulative Forschung durch normative und teleologische Verfahrensweisen fallweise zu ergänzen seien¹⁷⁾. Ihre Einheit finden Wilhelm Flitner und daran anschließend Eugen Lemberg im hermeneutisch-pragmatischen Vorgehen¹⁸⁾, worin eben das Spannungsverhältnis zum Ausdruck kommt.

Diese Methodenkombination sichert nach Wilhelm Flitners Ausführungen das eigentlich Pädagogische, da sie "den Wertgehalt einer historisch gegebenen Wirklichkeit gewahrt (werden läßt), ... verdeutlicht, wie pädagogisches Verhalten, Einrichtungen, Ordnungen, Lehren in diesen Sphären der Werterfahrung und Mitentscheidung sich bewegen und betroffen werden"¹⁹⁾. Das so herausgestellte Verfahren der "phänomenologischen Hermeneutik" als adäquate Forschungsweise der pädagogischen Tatsachenforschung²⁰⁾ kann von der Wirtschaftspädagogik übernommen werden. Sie braucht nicht die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften als "Methodendisziplinen", wie es Max Schäfer forderte²¹⁾.

Das von Wilhelm Flitner konzipierte Erkenntnisverfahren wurde im wesentlichen von Alfons Dörschel übernommen, der es zur empirisch-deskriptiv-explikativen Methode ausbaute. Vor allem berücksichtigt es, daß die Empirie

17) Vgl. Feld, Friedrich, zitiert nach Löbner, Walther, ebenda, S. 124

18) Vgl. Flitner, Wilhelm, zitiert nach Lemberg, Eugen, Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung, a.a.O., S. 48

19) Flitner, Wilhelm, Stellung und Methode der Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 142

20) Vgl. Wilhelm, Theodor, Pädagogik der Gegenwart, 2. Aufl., Stuttgart 1960, S. 159

21) Vgl. Schäfer, Max, Standortprobleme der Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 671

nicht voraussetzungslos betrieben werden kann, ihr also pädagogische Normen bekannt und verbindlich sein müssen²²⁾. Daraus erwachsen für die übernationale Forschung besondere Schwierigkeiten. In der Auslands-Wirtschaftspädagogik stellt sich somit stets die Frage nach der Wertordnung der untersuchten nationalen Wirtschaftsgemeinschaft, in der Vergleichenden die nach der Vergleichbarkeit und nach der Basis des Vergleichs, dem tertium comparationis.

Die pädagogischen Tatsachen behalten so ihre relative Einmaligkeit. Parallelen zwischen den einzelnen Wirtschaftsgemeinschaften lassen sich nur auf deren Hintergrund ziehen. Die Forschungsergebnisse ermöglichen, den Unterschied zwischen "Soll und Ist" festzuhalten, d. h. den Nachweis zu erbringen, ob die Praxis der geforderten Norm entspricht²³⁾.

Demnach sollte den Tatsachenforscher nicht die isolierte wirtschaftspädagogische Erscheinung interessieren, sondern die anthropologischen, psychologischen, soziologischen oder historischen Gestaltungsfaktoren im Verein mit der dort geltenden Wert- und Normenwelt. Diese Blickrichtung sichert der empirischen Wissenschaft die Fruchtbarkeit²⁴⁾. Einseitig soziologische Verfahrensweisen könnten dem nicht gerecht werden. Die phänomenologische Deskription gewährleistet, daß die erzieherische Wirklichkeit nicht nur vollständig erfaßt, sondern auch gedeutet wird. Sie hellt das Zusammenwirken von Wirtschaft, Gesellschaft, Staat und sonstigen Trägern der Erziehung in der betreffenden Volkswirtschaft auf.

Die übernationale empirische Wirtschaftspädagogik als eine hermeneutische, deutende Wissenschaft betreibt eine "horizontale" Analyse, wie es Leonhard Froese für die Allgemeine Erziehungswissenschaft formuliert²⁵⁾. Sie nimmt ihren Ausgangspunkt bei den erzieherisch relevanten Fakten einer

22) Vgl. Dörschel, Alfons, Die wirtschaftlichen Gegebenheiten als Objekt empirischer Pädagogik, a.a.O., S. 134 und 138

23) Vgl. Dörschel, Alfons, ebenda, S. 137 f.

24) Vgl. Lemberg, Eugen, Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung, a.a.O., S. 48

25) Vgl. Froese, Leonhard, Sergius Hessens methodologischer Beitrag, a.a.O., S. 196

Volkswirtschaft und legt deren Gestaltungsfaktoren bloß. Während Karl Abraham die Feldforschung größtenteils der Physiologie, Psychologie und vor allem der Soziologie überläßt, soll hier eine betont pädagogische Betrachtungsweise gepflegt werden. Sie verlangt auch Alfons Dörschel in seiner empirisch-deskriptiv-explikativen Forschungsweise²⁶⁾. Typisch für Abrahams Vorgehen ist seine Untersuchung über den "Betrieb als Erziehungsfaktor"²⁷⁾. Bei ihm bauen die pädagogischen Forschungen weitgehend auf soziologisches Fundament auf.

Auch Vertreter angelsächsischer Länder stehen oft der phänomenologischen Hermeneutik ablehnend gegenüber. So möchte George Z. F. Bereday innerhalb der Vergleichenden Erziehungswissenschaft bevorzugt die Verfahrensweisen der Sozialwissenschaften angewandt sehen²⁸⁾. Er fordert in erster Linie die Nachbarwissenschaften Soziologie, Anthropologie, die Politischen Wissenschaften und die Wirtschaftswissenschaften zur Mitarbeit auf. Eine ähnliche Auffassung vertritt Joseph Lauwerys, schwächt allerdings ab: "Entsprechend der Richtung unserer eigenen besonderen Erfahrungen (gemeint im Bereich der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, d. Verf.) und unserer eigenen Vorliebe bieten wir Erläuterungen an, die philosophisch-historisch oder soziologisch sein können."²⁹⁾

Demgegenüber soll hier die Erschließung wirtschaftspädagogisch relevanter Tatbestände primär unter dem pädagogischen Blickwinkel vorgenommen werden. Das Verflochtensein der Erziehung mit dem nationalen Kulturfeld gebietet, die spezifisch pädagogische Sichtweise zu pflegen. So verstanden ist die Erziehungswissenschaft "eine Einzel- und Aspektwissenschaft ..., welche wie die anderen vergleichbaren einzelwissenschaftlichen Disziplinen ihr Erkenntnisobjekt, die Erziehung, unter bereichsspezifischer

26) Vgl. Dörschel, Alfons, Arbeit und Beruf, a.a.O., S. 73

27) Vgl. Abraham, Karl, Der Betrieb als Erziehungsfaktor, a.a.O.

28) Vgl. Bereday, George Z. F., Schulreform in Frankreich, a.a.O., S. 228 f.

29) Lauwerys, Joseph, Aspekte der Vergleichenden Pädagogik, a.a.O., S. 222

Sichtweise untersucht ..."³⁰⁾. Natürlich wird sie keine Scheuklappen gegenüber anderen Wissenschaften anlegen, die den gleichen Wirklichkeitsbereich untersuchen, muß aber ihr besonderes Erkenntnisobjekt und -verfahren bewußt hervorkehren.

Zusammenfassend ist festzustellen, die beschreibende Methode sollte von der phänomenologischen, interpretierenden oder deutenden abgelöst werden. Diese setzten sich auch gegen das nomothetische Verfahren durch, das auf induktivem Weg zu Gesetzmäßigkeiten kommen wollte. Nur das phänomenologische Vorgehen genügt der Forschungsaufgabe der übernationalen Wirtschaftspädagogik. Über sie gelangt die Empirie zu den Kernfragen jeder Erziehungswissenschaft, also nach dem menschlichen Sein, nach der Auseinandersetzung des Menschen mit geistigen Gütern, eben nach dem Gehalt der pädagogischen Wirklichkeit.

Damit ist noch keine Entscheidung für eine bestimmte Methode des pädagogischen Denkens gefallen, worüber sich die verschiedenen Wissenschaftler auch noch nicht einig sind³¹⁾. Wie die wirtschaftspädagogische Wirklichkeit mit der hermeneutischen Methode zu analysieren ist, wie ihre Umweltfaktoren zu erfassen und zu deuten sind, kann deshalb hier nur annäherungsweise aufgezeigt werden. Auch soll nicht darauf eingegangen werden, ob das hermeneutische Verfahren ein Monopol im Bereich der Empirik beanspruchen kann. Es wäre durchaus möglich, daß ein anderes Vorgehen jenes ersetzt, das seinem Wesen näherkommt. Allerdings erkannte Theodor Litt an, daß es Forschungsbereiche gibt, die nur einer einzigen oder wenigen Methoden zugänglich sind³²⁾, was weiter zu untersuchen ist.

Die phänomenologische Hermeneutik legt einmal einen Maßstab an das "konkrete Geschehen" und zum anderen an die "in

30) Vgl. Roessler, Wilhelm, Die Erschließung des pädagogischen Bereiches durch Erziehungswissenschaft, Soziologie und Geschichtswissenschaft, in: Bildung und Erziehung 14 (1961), S. 643

31) Vgl. Litt, Theodor, Das Wesen des pädagogischen Denkens, a.a.O., S. 83

32) Vgl. Litt, Theodor, Empirische Wissenschaft und Philosophie, in: Wesen und Wirklichkeit des Menschen, Festschrift für Helmuth Plessner, Göttingen 1957, S. 12

Frage kommenden Denkinhalte"³³⁾. Beide Aspekte charakterisieren den pädagogischen Tatbestand. Die Methode nimmt sich also nicht nur der äußeren Erscheinung an, sondern deckt ihre Eigentümlichkeit auf, will also "Wesen und Gliederung der menschlich-geistigen Welt" überhaupt sehen"³⁴⁾. Besonders im Bereich der übernationalen Forschung hat sich der Forscher davor zu hüten, durch diesen Arbeits- und Forschungsweg Erkenntnisse zu postulieren, "die eigentlich der richterlichen Gewalt benachbarter Wissenschaften unterstellt sind"³⁵⁾, wie es bereits Theodor Becker für die Kolonialpädagogik formulierte.

Die Erziehungswissenschaft untersucht nicht allgemein das nationale Kulturgefüge einer Volkswirtschaft, sondern betrachtet die pädagogische Erscheinung vor seinem Hintergrund. Anregungen für diese Problematik kann sie sich bei Eduard Spranger holen, der in seiner Abhandlung "Probleme der Kulturmorphologie" darauf einging. Ihm schwebte vor, das Kulturgefüge in kulturmorphologischer, kulturphysiologischer und kulturpsychologischer Sicht zu analysieren"³⁶⁾, um so Ergebnisse für die Pädagogik zu gewinnen.

Damit erkannte Spranger die Erziehung als ein gesellschaftliches Phänomen an, das mit der Fragestellung und der Methodik des Empirikers zu bearbeiten ist. Die differenzierte gesellschaftliche Wirklichkeit wird nicht, wie Dietrich Goldschmidt meint, mit den Mitteln der modernen Erfahrungswissenschaft angegangen, sondern mit dem der Pädagogik adäquaten Verfahren der phänomenologischen Hermeneutik"³⁷⁾. Dieses schließt ein, daß nicht bloße statistische Tatsachenforschung betrieben wird, sondern das Studium der "Dynamik erzieherischer Einwirkungen" erfolgt"³⁸⁾.

Die phänomenologische Hermeneutik ist als Methode "der In-

33) Vgl. Löbner, Walther, Wirtschaft und Erziehung, a.a.O., S. 124

34) Vgl. Reble, Albert, Theodor Litt, a.a.O., S. 76

35) Vgl. Becker, Th. H., Die Kolonialpädagogik der großen Mächte, a.a.O., S. 303

36) Vgl. Spranger, Eduard, zitiert nach Becker, Th. H., ebenda, S. 310

37) Vgl. Goldschmidt, Dietrich, Der Beitrag der Soziologie zur Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 99 f.

38) Vgl. Fischer, Hardi, Die modernen pädagogischen und psychologischen Forschungsmethoden, Göttingen (1957), S. 10

begriff von Kriterien, die den Richtigkeitsanspruch wissenschaftlicher Urteile begründen, die Norm, die den Forscher auf seinem Weg leitet ..."³⁹⁾. Für die übernationalen Wirtschaftspädagogik bedarf sie deshalb der besonderen Form, weil sie beispielsweise die Umweltbedingungen umfassender einzufangen hat als etwa das Verfahren im nationalen Raum. Dennoch bietet die Grundlagenforschung nur Rahmenvorschriften, da "die Ausführung einer Forschungsaufgabe in individueller Weise (geschieht) und eine große Mannigfaltigkeit (gestattet)"⁴⁰⁾. Sie bestehen in erster Linie aus Regeln, die dazu verhelfen sollen, fundierte Ergebnisse zu erhalten.

Die Lösung der Methodenfrage wird dadurch erschwert, daß nur wenige Untersuchungen innerhalb der übernationalen Wirtschaftspädagogik vorliegen, die dieses Verfahren anwenden. Seine Besonderheiten sind mit dem Forschungsauftrag der übernationalen Wirtschaftspädagogik zu verbinden. "Die Methode muß auf der Kenntnis der Gesetzmäßigkeit des betreffenden Bereiches beruhen, weshalb jede Wissenschaft ihre spezielle Methode besitzt."⁴¹⁾ Bevor auf die wirtschaftspädagogische Methode eingegangen wird, soll ein kurzer Überblick über das Forschungsverfahren im Bereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft gegeben werden.

Rudolf Meyer erkennt der von Edmund Husserl und seiner Schule begründeten Phänomenologie eine "Revolution der Denkungsart" zu⁴²⁾. Ihr Wesen besteht darin, die Tatsache nicht aus Gesetzen heraus zu erklären, nicht aus Prinzipien zu deduzieren, sondern zu versuchen, "das 'Sichzeigende' zu beschreiben", wobei sie 'deskriptiv-analytisch' vorgeht⁴³⁾. Sie zielt auf eine Wesensschau, die Aufgabe jeder Tatsachenwissenschaft ist⁴⁴⁾. Im Forschungsverfahren gilt nur das pädagogisch Bedeutsame.

39) Vgl. Opahle, O., Methode, in: Lexikon der Pädagogik, 3. Band, Freiburg 1954, Sp. 476 f.

40) Vgl. Opahle, O., ebenda, Sp. 476

41) Stichwort "Methode", in: Philosophisches Wörterbuch, hg. v. Klaus - Buhr, a.a.O., S. 352

42) Vgl. Meyer, Rudolf, Phänomenologie, in: Lexikon der Pädagogik, 2. Band, Bern 1951, S. 385

43) Vgl. Meyer, Rudolf, Phänomenologie, ebenda, S. 386

44) Vgl. Dolch, J(osef), Phänomenologie, in: Lexikon der Pädagogik, 3. Band, Freiburg i. Br. 1954, Sp. 861 f.

Das pädagogische Phänomen verlangt nach Auslegung bzw. Interpretation, wie das "Wörterbuch der philosophischen Begriffe" den Ausdruck "Hermeneutik" verdeutscht⁴⁵⁾. Die Auslegung geht stets über die beobachtbaren Dinge hinaus. "Diese Haltung entspringt dem Ungenügen an der empirischen Erkenntnis, dem brennenden Verlangen, über das Wahrnehmbare und mit wissenschaftlichen Methoden Überprüfbare hinauszudringen zu einer reinen und umfassenden Erkenntnis des Wesens der Dinge."⁴⁶⁾ Durch die "phänomenologische Reduktion"⁴⁷⁾ und die hermeneutische Auslegung gelangt der Empiriker zu den Erkenntnissen, die er für die Theorie der wirtschaftlichen Erziehung sowohl als Bestätigung als auch als Prüfstein benötigt.

Eine so in die Tiefe gehende Forschungsweise fordert auch Karl Abraham für die Vergleichende Internationale Wirtschaftspädagogik. Er schreibt, "daß der Versuch gemacht werden muß, die in den einzelnen Ländern zur Ausprägung gelangten wirtschaftspädagogischen Theorien bis zu ihren philosophischen Ausgangspunkten zurückzuverfolgen und dann die Ergebnisse miteinander zu vergleichen"⁴⁸⁾. Dies gilt allgemein für die Tatsachenforschung, nur sind die Erscheinungen durch die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und sozialen Gestaltungsfaktoren im Verein mit der herrschenden Wertordnung zu deuten.

Die wirtschaftspädagogische Wirklichkeit innerhalb eines nationalen Raumes bildet eine gewisse Einheit mit ihrer Vielzahl von Erziehungsträgern, wie es bereits im dritten Kapitel aufgezeigt wurde. Sie ist das Produkt sowohl der historischen Gegebenheiten als auch der gegenwärtigen Bedürfnisse, also das Resultat unterschiedlichster Gestaltungsfaktoren. Diesen Umstand betont im besonderen Paul Luchtenberg: "Eine vergleichende Beurteilung zwischen der Berufserziehung in Deutschland und in den USA hat zu berücksichtigen, daß in beiden Ländern die Voraussetzungen und die Erfordernisse in vielen wesentlichen Dingen ver-

45) Vgl. Stichwort "Hermeneutik", in: Wörterbuch der Philosophischen Begriffe, bearbeitet v. R. Eisler, 2. Aufl., Berlin 1904, S. 436

46) Katterle, S., Normative und explikative Betriebswirtschaftslehre, Göttingen 1964, S. 7

47) Vgl. Katterle, S., ebenda, S. 8

48) Vgl. Abraham, Karl, Die Aufgaben der Vergleichenden Internationalen Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 174 f.

schieden sind."⁴⁹⁾ Eine bloß beschreibende Forschung würde diese Probleme ausschalten, da sie nur dem äußerlich Wahrnehmbaren nachginge.

Anders die phänomenologische Hermeneutik, die die Gestaltungsfaktoren aufspürt. In diesem Zusammenhang dürfte vor allem interessieren, ob stets eine kausale Erklärung möglich ist, oder ob nicht die intuitive Schau der Geisteswissenschaften, die sich im Verstehen präsentiert, vorzuziehen ist. Als gemeinsame Plattform darf genommen werden, "daß die Genauigkeit einer pädagogischen Untersuchung von wesentlich anderer Struktur sein muß als die einer soziologischen oder historischen"⁵⁰⁾. Damit wird auch die Tatsachenforschung in die pädagogische Fragestellung und Forschung einbezogen. Demgegenüber möchte Walther Merck so weit gehen, die Feldforschung von der eigentlichen Vergleichenden Erziehungswissenschaft zu trennen, da diese nur Hilfsdienste zu leisten hat. Er weist ihr für den Erkenntnisweg die Bahn: "Sie bedarf ... der richtungsweisenden und regulierenden Zucht des philosophischen Denkens, wenn sie in unserem Sinne als eine pädagogische Wissenschaft bezeichnet werden soll, ... und nicht der Gefahr unterliegen (soll), in ein oberflächliches, statistisches und nur pragmatisches Bemühen abzugleiten."⁵¹⁾

49) Merkmale der amerikanischen Berufsausbildung und Berufserziehung, a.a.O., S. 84

50) Vgl. Jahn, Renate, Was heißt Arbeiterbildung? A.a.O., S. 9

51) Merck, Walther, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 223

II. Das Sammeln des Tatsachenmaterials als Grundlage für die übernationale Wirtschaftspädagogik

Die Forschungsarbeit der übernationalen Wirtschaftspädagogik beginnt mit dem Beschaffen des Tatsachenmaterials, woran sich die Auswertung anschließt. Der Empiriker findet es entweder in Quellen oder aber durch die Beobachtung während eines Auslandsaufenthalts⁵²⁾. Es sei hier aber nochmals darauf hingewiesen, daß das so Gesammelte noch nicht die übernationale Wirtschaftspädagogik, sondern nur eine Stufe in ihrem Forschungsvorgehen ausmacht. Gleiches hebt George Bereday für die Vergleichende Erziehungswissenschaft hervor. Nicht die einfache Beschreibung des Vorgefundenen begründet diesen Wissenschaftszweig, sondern erst die Interpretation der Information, worunter zu verstehen ist, "daß die pädagogischen Unterlagen mit Hilfe der Begriffe der Sozialwissenschaften einer genauen Prüfung unterworfen werden"⁵³⁾.

Für die phänomenologische Deskription muß erst noch ein breites Fundamt an wirtschaftspädagogischen Beobachtungen und Informationen geschaffen werden. Nur dann kann sie die verschiedenen Gestaltungsfaktoren analysieren, die das Verhältnis zwischen Wirtschaft und Erziehung in einem nationalen Raum beeinflussen. Dabei achtet der Empiriker darauf, wie bereits gefordert, den Einzeltatbestand in die Gesamtheit des kulturellen Rahmens zu stellen. Diesem Prozeß des Ausdeutens muß eine sorgfältige und umfassende Beschreibung des Gefundenen vorausgehen. In den Anfängen der übernationalen Wirtschaftspädagogik sah man noch dieses Sammeln von Eindrücken als eigentliche Aufgabe an.

Als wichtigste Grundlage gilt noch immer die persönliche Anschauung. Ihre Normalform stellt die Studienreise oder Exkursion dar. Dabei wird die Einzelreise mehr und mehr durch die Gruppenreise abgelöst. Nach Hubert Henz könnte diese Art der Materialgewinnung als unmittelbarer Erfahrungsweg

52) Vgl. Bereday, George Z. F., Theorie und Methoden der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 148

53) Vgl. Bereday, George Z. F., ebenda, S. 152

bezeichnet werden⁵⁴⁾. Über die Beobachtung werden die sinnlich wahrnehmbaren wirtschaftspädagogischen Tatsachen erfaßt. Da der Empiriker die Anschauung in der jeweiligen nationalen Wirtschaftsgemeinschaft gewinnt, handelt es sich um eine sog. "eingeschlossene Beobachtung". Meist hat sie die Sonderform der "nichtkontrollierten" Art, da das Beobachtungsprogramm locker gestaltet ist, und der Beobachter die Möglichkeit hat, die Beobachtungskriterien selbst aufzustellen⁵⁵⁾.

In der Regel entwirft die einladende Schulbehörde oder der zu besichtigende Betrieb das Studienprogramm. Demgegenüber wird künftig der Empiriker seine Studienobjekte sorgfältig auswählen müssen. Er kann dabei auf soziologische oder psychologische Erfahrungen zurückgreifen und sich dort Anregungen für sein Vorgehen holen. Der Grundlagenforschung ist aufgegeben, "standardisierte Beobachtungskriterien" zu liefern, die auf das jeweilige Untersuchungsthema, Untersuchungsfeld oder das zu erfassende Problem angewandt werden⁵⁶⁾.

Neben dem Feldstudium steht die Literatur. Besondere Vorsicht ist bei Benutzung "fremden" Materials geboten, da es stets den Keim zur Mißdeutung in sich birgt⁵⁷⁾. Daher ist es unerläßlich, die Herkunft des Urmaterials zu prüfen und sie in der Interpretation eindeutig zu kennzeichnen. Meist tritt das Buchstudium ergänzend zur Anschauung hinzu, da die übernationale Wirtschaftspädagogik regelmäßig von der Wirklichkeit ausgeht. Gerade hierin liegt ihr Wesenszug, der sie von einer Pädagogik unterscheidet, "die vom Allgemeinen zum Einzelnen fortschreitet und eher das betrachtet, was sein könnte und sollte, als das, was Wirklichkeit ist"⁵⁸⁾.

54) Vgl. Henz, Hubert, Lehrbuch der systematischen Pädagogik, a.a.O., S. 436

55) Vgl. Einführung in die soziologische Forschung, hg. von Horst Jetzschmann, u. a., Berlin 1966, S. 80 ff.

56) Vgl. Einführung in die soziologische Forschung, ebenda, S. 87 f.

57) Vgl. Seyffert, Rudolf, Betriebswirtschaftliche Forschung, a.a.O., Sp. 968

58) Vgl. Lauwerys, Joseph, Aspekte der Vergleichenden Pädagogik, a.a.O., S. 221

Da die übernationale Wirtschaftspädagogik dennoch nicht auf die Dokumentation als Grundlage verzichten kann, muß sie an diese bestimmte Anforderungen stellen. In der Anlage sollte sie so aufgebaut sein, daß sie dem Empiriker die Analyse, Interpretation oder Auswertung erleichtert, indem sie Gründe sauber aufzählt und Abhängigkeiten zusammenstellt⁵⁹⁾. Weiterhin sucht die Materialaufbereitung den pädagogischen Bezug. Sie hat also die erziehungswissenschaftliche Fragestellung zu berücksichtigen. Dies erscheint deshalb wichtig, weil der Forscher das Erziehungsgeschehen als "einen höchst komplexen Vorgang sozialer und psychischer Abläufe im Rahmen biologischer sowie kultureller, das heißt ökonomischer, juristischer, religiöser und anderer Bezüge" vorfindet⁶⁰⁾. Ihm obliegt es bereits in der Materialsammlung, das eigentlich Pädagogische herauszustellen.

Karl Abraham mißt der Materialgewinnung große Bedeutung zu. Nach seiner Meinung darf das Rohmaterial nicht allein aus wissenschaftlichen Statistiken und damit aus quantitativen Übersichten bestehen, sondern diesem müßte das qualitative Element, wie die soziale und ökonomische Wirklichkeit, innewohnen⁶¹⁾. Erst wenn die Dokumentation beide Bestandteile enthält, liefert sie die für die übernationale empirische Wirtschaftspädagogik notwendige Vorarbeit.

Besonders vorsichtig wird der Empiriker bei Übernahme statistischen Materials sein. Abraham sieht den Hauptgrund darin, daß der Wirtschaftspädagoge kaum solches findet, das auf seine Fragestellung unmittelbar zugeschnitten ist⁶²⁾. Er hat den Wert der Statistik abzuschätzen, vor allem wenn sie ohne erläuternde Unterlagen oder genaue Begriffsbestimmungen arbeitet. Ein anschauliches Beispiel liefert die Untersuchung von Wolfgang Lempert und Heinrich Ebel⁶³⁾. Ihnen bereitete der unterschiedliche Wortgebrauch

59) Vgl. Lauwerys, Joseph, ebenda, S. 222

60) Vgl. Goldschmidt, Dietrich, Der Beitrag der Soziologie zur Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 98

61) Vgl. Abraham, Karl, Die Vergleichende Internationale Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 172

62) Vgl. Abraham, Karl, ebenda, S. 173

63) Vgl. Lempert, Wolfgang und Ebel, Heinrich, Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg, a.a.O., S. 91 ff.

in mehreren Ländern besondere Schwierigkeiten. Als Ausweg wählten sie eigens für die Arbeit definierte Zweckbegriffe, wie den der Lehre⁶⁴⁾. Weiterhin führten sie sog. Beziehungsgrößen und Proportionen ein und entfernten sich so von absoluten Zahlen, die meist zu wenig aussagen⁶⁵⁾. Nur auf diese Weise erreichten sie eine sichere Ausgangsbasis.

Problematisch ist auch das Stichprobenverfahren, wie es u. a. Wolfgang Lempert und Heinrich Ebel benützen. Ihnen geht es darum, sowohl eine quantitative als eine qualitative Repräsentanz zu erhalten⁶⁶⁾. Einerseits scheint der Versuch zu einer solchen Konzentration verständlich, zum anderen ist er gerade auf übernationalem Forschungsgebiet gewagt. Bei ihm bestimmen nicht nur die Auswahlkriterien den Verlauf der Analyse, sondern auch ihre Ergebnisse. Aus diesem Grunde ist vor einer willkürlichen Auswahl zu warnen. Eine Untersuchung auf unsicherer Grundlage hilft der Wissenschaft wenig, da sie nur zufällige Einsichten in das Verhältnis von Wirtschaft und Erziehung in nationalen Wirtschaftsräumen liefert.

Um diesen Gefahren zu entgehen, entwickelten sich im internationalen wissenschaftlichen Verkehr im Bereich der Allgemeinen Pädagogik gewisse Normen für die Dokumentation. Die übernationale Wirtschaftspädagogik kann darauf zurückgreifen. Sie stellen zunächst das Wesen heraus.

Unter Dokument dürfen nur "alle stofflich gebundenen Grundlagen von Wissen" verstanden werden, "die für Belehrung, Unterrichtung, Studium oder als Beweis dienen können", wie es Franz Hilker umschreibt⁶⁷⁾. Innerhalb der Empirik umfaßt ein Dokument entweder Informationen über die Organisation des Schulwesens, seine Gesetzgebung, Statistik oder über sonstige Erziehungsträger, wie Betrieb, Familie und Wirtschaftsverband.

Die damit verbundene umfangreiche Arbeit vermag ein Forscher allein kaum mehr zu leisten. Er muß sich auf Informationszentren verlassen. Karl Abraham stellt für die

64) Vgl. Lempert, Wolfgang und Ebel, Heinrich, ebenda, S.187

65) Vgl. Lempert, Wolfgang und Ebel, Heinrich, ebenda, S. 94

66) Vgl. Lempert, Wolfgang und Ebel, Heinrich, ebenda, S. 214 f.

67) Vgl. Hilker, Franz, Pädagogische Dokumentation, in: Bildung und Erziehung 9 (1956), S. 193

Bundesrepublik anklagend fest, daß es hier noch keine einzige Stelle gibt, "die wirklich genau darüber Bescheid weiß, was auf dem Gebiete der Berufsausbildung der Jugend und der beruflichen Weiterbildung der Erwachsenen tatsächlich geschieht"⁶⁸⁾, geschweige denn über das Ausland. Er zeigt auch die Schwierigkeiten auf, die das Fehlen solcher Einrichtungen verursacht. Als Förderer für die übernationale Wirtschaftspädagogik kommen vor allem internationale Institutionen infrage.

Eine solche Einrichtung ist das "Educational Clearing House" der UNESCO, das einen Informationsdienst betreibt, in dem es den "International Guide to Educational Documentation" veröffentlicht. Dieser Führer soll Darstellungen über die Erziehungswirklichkeit und die pädagogischen Bestrebungen der ganzen Welt enthalten⁶⁹⁾. Schneider bringt eine umfangreiche Zusammenstellung derjenigen Einrichtungen, die sich mit der internationalen Dokumentation beschäftigen⁷⁰⁾, wie das Bureau International d'Education in Genf, das nicht nur Internationale Erziehungskonferenzen abhält, sondern auch Jahres- und Vierteljahresberichte veröffentlicht⁷¹⁾. Für die wirtschaftspädagogische Forschung stellt Alfons Dörschel eine Liste auf⁷²⁾.

Daneben verfügt der Empiriker über offizielle Berichte, die von Ministerien oder öffentlichen Körperschaften stammen. Auch ihnen sollte er kritisch gegenüberstehen, da politische Zielsetzungen häufig zu Verfälschungen führen. Als Quellen kommen weiter Gesetze und Verordnungen infrage, sofern sie das Verhältnis Wirtschaft und Erziehung berühren. Daneben geben sog. sekundäre Informationsmittel, wie Bücher, Artikel oder andere gedruckte Veröffentlichungen, Orientierungshilfen. Meist dienen sie vor der Studienreise zum Einführen in die Volkswirtschaft und ihre Bildungseinrichtungen.

68) Vgl. Abraham, Karl, Die wirtschaftliche Erziehung als internationales Problem, a.a.O., S. 237

69) Vgl. Hilker, Franz, Forderungen an eine eigenständige vergleichende Methode in der pädagogischen Wissenschaft, in: Bildung und Erziehung 14 (1961), S. 137

70) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 133 ff.

71) Vgl. dazu vor allem die Arbeit von Dottrens, Robert, Entstehung und Aufgabe des Internationalen Erziehungsinstituts, in: Bildung und Erziehung 14 (1961), S. 218 f.

72) Vgl. Dörschel, Alfons, Einführung in die Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 115 f.

Das intensive Studium der Dokumente bewahrt den Forscher vor willkürlichen und subjektiven Spekulationen, die eine Studienreise allein heraufbeschwören könnte. Weiterhin wird er die Möglichkeit der Beobachtung und Anschauung richtig einschätzen. Auch die Soziologie baut nicht mehr ausschließlich auf die unmittelbare Erfahrung und strebt deshalb eine "Methodologie der Beobachtung" an⁷³⁾. Ihre Vertreter erkannten, daß "eine brauchbare Sammlung zuverlässiger Fakten nicht ohne theoretische Fundierung der angewandten Methoden möglich (ist)"⁷⁴⁾, wobei diese wissenschaftliche Grundlegung im weitesten Sinne aufgefaßt werden soll. Vor dem hilflosen und sporadischen Zusammenstellen von Eindrücken fremder wirtschaftlicher Erziehungshandlungen schützt das eingehende Studium der ausländischen Verhältnisse vor der Reise.

Die Materialsammlung dürfte mit der Zusammenfassung von Tatsachen in kategorialen und theoretischen Ordnungen enden, um so die Voraussetzung für die Interpretation zu schaffen. In diesem Zusammenhang verlangt George Bereday "eine Methode der Ordnung" für die gesammelten Unterlagen⁷⁵⁾. Nach ihm reicht es nicht, die Tatsachen nach "deutscher enzyklopädischer Art" zusammenzustellen, sondern sie sind aufgeschlüsselt in vorher entworfene analytische Kategorien einzureihen.

Damit unterscheidet sich die pädagogische Dokumentation von der bloßen archivarisches Sammlung und Registrierung⁷⁶⁾. Sie bereitet die Informationen so auf, daß sie für die wissenschaftliche Arbeit brauchbar sind. Erfahrung in diesem Sinn bedeutet dann "Sehen im Zusammenhang" und Eingehen auf den "Apperzeptionshintergrund allgemeiner Begriffe und Kategorien"⁷⁷⁾. Der Forscher hat sich soweit wie möglich persönlicher Stellungnahmen zu enthalten. Dagegen muß

73) Vgl. Scheuch, Erwin K., Methoden, a.a.O., S. 197 f.

74) Vgl. Einführung in die soziologische Forschung, a.a.O., S. 32

75) Vgl. Bereday, George Z. F., Theorie und Methodik der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 150 f.

76) Vgl. Lengert, Rudolf, Entschiedene Schulreform und internationale Pädagogik, a.a.O., S. 257

77) Vgl. Henz, Hubert, Lehrbuch der systematischen Pädagogik, a.a.O., S. 431

er gelegentlich bei seinen Aussagen Rücksicht auf die anschließende Interpretation nehmen, indem er beispielsweise nur das Wesentliche herausschält, was bereits eine gewisse Wertung beinhaltet.

So zubereitete Materialsammlungen dürfen nicht mit der früher gepflegten Beschreibung einer wirtschaftspädagogischen Tatsache gleichgesetzt werden. Sie gehen aus einem gezielten und konzentrierten Forschungsprogramm hervor und bieten ihre Ergebnisse in Kategorien geordnet an. Weiterhin sollten ihnen eingehende Erörterungen über Fragestellung und Arbeitsweise mitgegeben werden, die die Tätigkeit des Analytikers, Interpreten oder Auswerters erleichtern würden. Dennoch bleiben Unzulänglichkeiten nicht aus, wie es George Bereday für die Vergleichende Erziehungswissenschaft bereits andeutet⁷⁸⁾. Ein Problem dabei ist, wieweit sich der Forscher von seiner nationalen Befangenheit in der übernationalen Forschung lösen kann. Schon die Subjektivität des einzelnen bereitet beim Sammeln des Materials Schwierigkeiten⁷⁹⁾.

Neben die rein persönlichen Unzulänglichkeiten treten noch sachliche. Die Empirie stößt gelegentlich, besonders im übernationalen Bereich, auf unüberwindliche terminologische Verwicklungen. Sind sich innerhalb der deutschen Wirtschaftspädagogik die Wissenschaftler kaum über die Begriffe einig, wie viel weniger im übernationalen Rahmen. Damit einher gehen die Schwierigkeiten beim Abgrenzen der Untersuchungsfelder oder beim Gewinnen der theoretischen Ordnungselemente. Am Anfang jeder Arbeit müssen klare und eindeutige Begriffe stehen, die unter Umständen nur für diese eine Arbeit gelten, also reine Zweckdefinitionen sind. Auch aus diesem Grunde stellen diese Studien große Anforderungen an den Wirtschaftspädagogen. Karl Abraham begründet dies weiter damit, "(daß) dafür (gemeint für Forschungen innerhalb der übernationalen Forschungsrichtung, d. Verf.) neben der Vertrautheit mit der Fachdisziplin Pädagogik der Besitz einer so umfassenden philosophischen, wirtschaftswissen-

78) Bereday, George Z. F., zitiert nach Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 42

79) Vgl. Bereday, George Z. F., ebenda, S. 42

schaftlichen und sozialwissenschaftlichen Bildung notwendig ist"⁸⁰⁾.

Friedrich Schneider sieht diese großen Schwierigkeiten und verlangt deshalb, was auf die Wirtschaftspädagogik zu übertragen ist, eine "internationale Standardisation"⁸¹⁾ der Begriffe, da nur sie ein Gegenüberstellen der Forschungsergebnisse ermöglichen. Dem widerspricht noch die Wirklichkeit. "Gleichlautende Ausdrücke bezeichnen bei den verschiedenen Völkern häufig voneinander abweichende Begriffsinhalte."⁸²⁾

Lösungen erhofft Schneider durch die Zusammenarbeit der UNESCO mit dem International Statistical Institute in Haag. Auch Josef Dolch beschäftigt sich mit diesem Problem. Neben einer historischen Wortforschung verlangt er eine Analyse des pädagogischen Wortbestandes in den verschiedenen Sprachen⁸³⁾. Er sieht hierin eine Mammutarbeit, "die nur in der Zusammenarbeit von Erziehungswissenschaftlern und Sprachwissenschaftlern verschiedener Zungen einigermaßen befriedigend gelöst werden kann"⁸⁴⁾.

Ähnliche Bemühungen werden in der Wirtschaftspädagogik gemacht. Bereits 1935 verlangte Arnold Lätt eine einheitliche Terminologie im Bereich der wirtschaftlichen Erziehung⁸⁵⁾. Gegenwärtig setzt sich damit vor allem Karl Abraham auseinander, indem er nicht nur auf Bezeichnungen, sondern auch auf dahinter liegende Phänomene verweist. "Obwohl Europa ein relativ einheitliches Kulturgebiet ist, haben die einzelnen europäischen Völker doch in vielen politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und pädagogischen Fragen ganz verschiedene Grundeinstellungen, und dies bewirkt, daß es für den Angehörigen des einen Volkes sehr schwer ist, tatsächlich genau zu erfassen, wie die Angehörigen

80) Vgl. Abraham, Karl; Die Aufgaben der Vergleichenden Internationalen Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 175

81) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., Sp. 778

82) Schneider, Friedrich, ebenda, Sp. 777 f.

83) Vgl. Dolch, Josef, Worte der Erziehung in den Sprachen der Welt, in: Weltweite Erziehung. Festschrift für Friedrich Schneider zum 80. Geburtstag, hg. v. Wolfgang Brezinka, Freiburg i. Br.-Basel-Wien 1961, S. 175

84) Vgl. Dolch, Josef, ebenda, S. 164

85) Vgl. Lätt, Arnold, Vergleichende Darstellung der Schulsysteme, a.a.O., S. 10

des Nachbarvolkes über eine bestimmte Sache denken."⁸⁶⁾

Damit versucht Abraham gleichzeitig die Ursachen aufzuzählen und einen Hinweis für die Begriffsforschung zu geben. Auf Schwierigkeiten, die Ausländer beim Erfassen deutscher Begriffe haben, geht er ein⁸⁷⁾. Er stellt daneben eindeutig fest, die Fachsprache gehöre zu den Aufgaben des Pädagogen und nicht zu denen des Dolmetschers.

Wissenschaftliche Bestrebungen, diese Lücke zu schließen, liegen bereits vor. So schuf Friedrich Schlieper mit einem Forscherkreis den ersten Teil eines "Handwörterbuches der Berufserziehung"⁸⁸⁾. Es soll als viersprachiges Werk dem Empiriker die Forschungsarbeit im Bereich der europäischen Staaten erleichtern. Walther Löbner würdigte es als eine erste Stufe zu einer "umfassenden übernationalen berufspädagogischen Gemeinschaftsarbeit"⁸⁹⁾. Er weist ferner auf den Wert der Veröffentlichung für die Vergleichende Wirtschaftspädagogik hin. Ziel war es, ein umfassendes Nachschlagewerk sowohl für terminologische als auch schulorganisatorische und schulstatistische Zwecke zu erstellen. G. de Landsheere betont nachdrücklich die Notwendigkeit, daneben ein Generalnachschlagewerk zu schaffen, das als Koordination der vorliegenden "Nationallexika" zu verstehen ist⁹⁰⁾.

Die geplante gemeinsame Fachsprache würde die übernationale Forschungsrichtung und die internationale Zusammenarbeit fördern. Denn eine gesicherte Terminologie vereinfacht die systematische Materialsammlung sowie -ordnung und erleichtert die Interpretation der Information. Sie gewährleistet

86) Abraham, Karl, Die Aufgaben der Vergleichenden Internationalen Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 171

87) Abraham, Karl, Die wirtschaftliche Erziehung als internationales Problem, a.a.O., S. 251 ff.

88) Vgl. Handwörterbuch der Berufserziehung, von Friedrich Schlieper in Zusammenarbeit mit J. Baumgardt und W. Stratenwerth, Köln 1964

89) Vgl. Löbner, Walther, Handwörterbuch der Berufserziehung, (Rezension), in: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1965, hg. v. K. Abraham u. a., Heidelberg 1965, S. 280

90) Vgl. de Landsheere, G., Plan d'un Dictionnaire de la Terminologie Pédagogique Européenne au Service de l'Education Comparee, in: Paedagogica Europaea 1965, hg. v. M. J. Langeveld, Braunschweig 1965, S. 46 - 61; o. V., Empfehlungen der 4. Konferenz der Europäischen Erziehungsminister, in: Bildung und Erziehung 17 (1964), S. 213

die wissenschaftliche Fruchtbarkeit der Forschungsergebnisse. Die Sichtung der Ausgangsdaten wird so zu einem Anliegen des übernationalen Forschungsverfahrens, nicht zu einer Nebensache.

Die komplexe erzieherische Wirklichkeit bedingt eine derart umfassende Erschließung der Information. Die Art der Materialgewinnung muß dem nachfolgenden Schritt der Auswertung dienen. Zusammen bilden sie eine gestufte Einheit. Oft wird die Stufe des Sammelns stiefmütterlich behandelt, was ihrer Bedeutung zuwiderläuft. Die übernationale Wirtschaftspädagogik sollte sich mit diesen Fragen noch weiter auseinandersetzen, da ihnen in den meisten Veröffentlichungen zu wenig oder kein Wert beigemessen wird. Die hier aufgestellten Kriterien legen einen ersten Maßstab an die Brauchbarkeit der Informationen.

III. Das Auswerten des Tatsachenmaterials durch die übernationale Wirtschaftspädagogik

1. Das Auswerten durch die Auslands-Wirtschaftspädagogik

Der wirtschaftspädagogische Tatbestand ist durch die geordnete Aufzählung seiner typischen Merkmale gekennzeichnet, womit er klar herausgestellt und von anderen unterschieden wird. Während Vertreter der Allgemeinen Pädagogik früher der Ansicht waren, eine reine Beschreibung reicht für die Auslandspädagogik, so verlangen sie heute, daß eine Auswertung in Form der Interpretation hinzukommt. Die Wesensschau führte bereits Aloys Fischer, ausgehend von Edmund Husserl, in die Erziehungswissenschaft ein⁹¹⁾. Während die Deskription beabsichtigt, die Phänomene "in bezug auf ihr tatsächliches Sosein und Verhalten zu fixieren"⁹²⁾, geht die Auswertung in Form der phänomenologischen Hermeneutik, die eine Wesensschau bietet, weit darüber hinaus.

In der empirischen Wirtschaftspädagogik wird heute darüber nachgedacht, wie es am Beispiel Alfons Dörschels gezeigt werden kann. Sie greift wiederum auf Edmund Husserl zurück, wenn sie die phänomenologische Hermeneutik einführt. Im Bereich der übernationalen Forschung bedient sich vor allem die Auslands-Wirtschaftspädagogik dieses Verfahrens, weil sie die pädagogischen Erscheinungen erklären, interpretieren und auslegen will⁹³⁾. Hubert Henz erkennt diese Tendenz in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und bezeichnet sie als das Vordringen vom "Wort-" zum "Sachsinne"⁹⁴⁾. Die Wirtschaftspädagogik kann dies übernehmen. Franz Bahl möchte jene Erkenntnismethode als "Einsicht" umschreiben, worunter die bewußte "Ansicht des Phänomens" zu verstehen ist⁹⁵⁾.

91) Vgl. Tröbst, Elsbeth, Aloys Fischers Beitrag zur Pädagogischen Psychologie, in: Erziehung und Bildung 8 (1955), S. 208

92) Vgl. Lochner, Rudolf, Erziehungswissenschaft im Abriß, a.a.O., S. 7

93) Vgl. Henz, Hubert, Lehrbuch der systematischen Pädagogik, a.a.O., S. 442

94) Vgl. Henz, Hubert, ebenda, S. 442

95) Vgl. Bahl, Franz, Die pädagogische Situation und die Gesellschaftsordnung, a.a.O., S. 273

Die Auslands-Wirtschaftspädagogik wertet die Information unter diesem Gesichtspunkt aus. Sie gewinnt also "Einsicht" in den Gesamtzusammenhang der erzieherisch relevanten Fakten einer bestimmten nationalen Wirtschaftsgemeinschaft. Um dies zu erreichen, spürt sie den Gestaltungsfaktoren nach. Dabei stößt der Forscher auf Grenzen, die Joseph Lauwerys als "der Sache immanent" ansieht⁹⁶⁾. Sie zeigen sich vor allem bei den hier empfohlenen Teilanalysen, da erst eine Gesamtanalyse letzte Klarheit über die Zusammenhänge in einer Wirtschaftsgemeinschaft verschaffen dürfte. Auch kann das Freilegen der Determinanten oder Gestaltungsfaktoren nie vollkommen geschehen. Nur die wichtigsten werden in die Analyse einbezogen. Trotz der genannten Grenzen dringt der Empiriker auf diese Weise zu den inneren Strukturen und Zusammenhängen des einzelnen Erziehungssystems vor. Er gewinnt so Einsichten in seine Bedingungen und Voraussetzungen, die wichtige Bausteine zur Theorie der wirtschaftlichen Erziehung beisteuern.

Das Ziel der auslandswirtschaftspädagogischen wie jeder wirtschaftspädagogischen Untersuchung liegt somit im Aufdecken des Verhältnisses zwischen Wirtschaft und Erziehung. Dabei schlägt auch die phänomenologische Hermeneutik den betont pädagogischen Weg ein: "Ausgehend von der Wesensart des Menschen richtet sie ihr Augenmerk auf die Gestaltbarkeit der Wirtschaft und umgekehrt ausgehend von der Wirtschaft als Gegebenheit richtet sie ihr Augenmerk auf den Menschen als gestaltbares und gefährdetes Wesen."⁹⁷⁾ So gelangt sie zu Einsichten in das Erziehungsgeschehen.

Das "exakt und kritisch konstatierte Material"⁹⁸⁾, wie es durch die systematische Sammlung erreicht wird, erfährt seine Auswertung auf dieses Ziel hin. Die Wissenschaft muß in der Grundlagenforschung Hilfen bereithalten, die den Weg dorthin zeigen. Dabei kann sie sowohl bei der Allgemeinen Pädagogik als auch bei der Philosophie Anregungen finden. Ihr Vorgehen hebt sich wesentlich von dem der Natur-

96) Vgl. Lauwerys, Joseph, Aspekte der Vergleichenden Pädagogik, a.a.O., S. 222

97) Linke, Werner, Gegenstand und Standort der wirtschaftspädagogischen Forschung, a.a.O., S. 753

98) Vgl. Henz, Hubert, Lehrbuch der systematischen Pädagogik, a.a.O., S. 428

wissenschaften ab. Dies kommt auch zum Ausdruck, wenn die Methodologie zwischen "Erklären" und "Verstehen" im Sinne von Wilhelm Dilthey trennt.

"Erklären ist für diese Sicht das entscheidende methodische Prinzip immer dort, wo es um Gegensätze naturwissenschaftlichen Erkennens, um kausal Verknüpftes geht. Demgegenüber ist das Verstehen bei Dilthey das methodische Hauptwerkzeug, sobald finale oder teleologische, sobald geisteswissenschaftliche Zusammenhänge aufzuhellen sind."⁹⁹⁾ Hubert Henz übernimmt die Meinung Wilhelm Diltheys, wenn er schreibt: Dem Erklären geht es um das Aufdecken von Ursachen aus kausalen und funktionalen Zusammenhängen, während dem Verstehen finale, sinntendierende Beziehungen zugrunde liegen¹⁰⁰⁾. Die phänomenologische Hermeneutik ist also um das Verstehen pädagogischer Tatsachen in Verbindung mit den Gestaltungsfaktoren bemüht.

Bereits im ersten Kapitel wurde aufgezeigt, daß der Erziehungsvorgang nicht nach Kausalgesetzen abläuft. Verallgemeinernd läßt sich für die Erziehungswissenschaft sagen, sie habe es in der Regel nicht mit funktionalen Zusammenhängen zu tun. Das Zueinander von Ursache und Wirkung kann also nicht kausal erklärt werden¹⁰¹⁾. Die Forschung hat in anderer Weise die Gestaltungsfaktoren der Erziehungswirklichkeit bloßzulegen. Sie greift im Bereich der übernationalen Wirtschaftspädagogik auf Gestaltungselemente zurück, im besonderen auf völkische Eigenart, Volksscharakter, Volkssitte und Religion, soziologische und gesellschaftliche Gliederung sowie wirtschaftliche und soziale Lebensbedingungen. Damit sind bereits die grundlegenden Gestaltungsfaktoren angesprochen, von denen sie ausgehen sollte.

Wenn zwischen ihnen und der Erziehungswirklichkeit kein Kausalzusammenhang besteht, so muß eine finale oder teleologische Beziehung vorliegen. Damit kann die übernationale Wirtschaftspädagogik auf ihrem Forschungsgebiet nicht zu einfachen Gesetzmäßigkeiten kommen, die gar induktiv zu

99) Hermann, Erich, Die Grundformen des pädagogischen Verstehens, München 1959, S. 15

100) Vgl. Henz, Hubert, Lehrbuch der systematischen Pädagogik, a.a.O., S. 428

101) Vgl. Henz, Hubert, ebenda, S. 428

gewinnen wären. Ihre Forschungsergebnisse sind oft zu wenig anwendbar. Hubert Henz sieht sie darin, daß aus einem Problem stets neue erwachsen, wodurch die wissenschaftliche Fragestellung nur immer weiter vertieft wird¹⁰²⁾. Damit ist das Ziel der Auslands-Wirtschaftspädagogik in Anlehnung an die Allgemeine Pädagogik nicht das Lösen eines bestimmten Falls, sondern die "Differenzierung des ursprünglichen Problems ..., eine Weiterentwicklung der Fragestellung"¹⁰³⁾.

Nur selten kann die Auslands-Wirtschaftspädagogik zu Gesetzmäßigkeiten vorstoßen, weil dies ihren Möglichkeiten widerspräche. Das Forschungsanliegen konzentriert sich vielmehr auf das Verstehen und Interpretieren des Vorgefundenen, wodurch die Wissenschaft immer neue Fragestellungen gewinnt. Hier muß der Empiriker seine Grenzen erkennen. In seiner Forschungsarbeit steht der Mensch im Mittelpunkt, der durch freie Entscheidung und Zielgerichtetheit den Kausalzusammenhang ausschaltet. Das Individuum reagiert nicht voraussehbar auf bestimmte Einflüsse, sondern richtet sein Handeln an bestimmten Zielen aus, die es selbst gesetzt, oder die es vorgefunden hat. Die Handlungen stellt es in ihren Dienst, weshalb sie nur final, aus der Sinn-tendenz heraus zu verstehen sind¹⁰⁴⁾. So kommt Hubert Henz verallgemeinernd zur Erkenntnis, alles Lebendige verhalte sich objektiv zielgerichtet, d. h. final.

Auch Heinz-Joachim Heydorn betont den "sinntendierenden Wesenszug des Pädagogischen" und bezieht ihn auf das Spannungsverhältnis von Empirie und Normativität. "Die Formen der Menschenbildung, auch die Formen der von der Gesellschaft organisierten und institutionalisierten Bildung, sind immer nur aus einem umfassenden Bereich geistigen Verhaltens erschließbar."¹⁰⁵⁾ Er betont vor allem die Finalität. Die Zielsetzungen sind aber von Wirtschaftsgemeinschaft zu Wirtschaftsgemeinschaft unterschiedlich.

Damit erscheint die phänomenologische Hermeneutik im Be-

102) Vgl. Henz, Hubert, ebenda, S. 411

103) Vgl. Henz, Hubert, ebenda, S. 411

104) Vgl. Henz, Hubert, ebenda, S. 429

105) Heydorn, Heinz-Joachim, Über den Wert einer vergleichenden Betrachtungsweise im Bildungswesen, a.a.O., S. 156

reich der Auslands-Wirtschaftspädagogik in neuem Licht. Sie hat das Erziehungsphänomen final an den vorgefundenen pädagogischen und wirtschaftlichen Zielen zu deuten. Mit ihrer Betrachtungsweise will sie die wirtschaftspädagogische Wirklichkeit verstehen, einzelne Handlungen oder Erscheinungen werden auf die gegebenen Zielvorstellungen bezogen. Diese findet der Empiriker in der Wirtschaftsgemeinschaft vor. Das Spannungsverhältnis von Tatsachewelt und Erziehungszielen bestimmt auch die Forschungsmethode.

Ähnliche Fragen traten innerhalb der vergleichenden Volkswirtschaftslehre auf: "Wenn der Nationalökonom verschiedene Wirtschaftsordnungen vergleicht, so tut er das nicht, um zu zeigen, daß die Ziele eines Systems besser sind als die des anderen; er tut es eher, um die innere Logik des Systems zu prüfen, um herauszufinden, ob die Mittel den Zielen entsprechen, und ob die Ziele miteinander vereinbar sind."¹⁰⁶⁾ Der Empiriker innerhalb der Erziehungswissenschaft kann daraus seinen Aufgabenkreis ableiten. Weder die Auslands- noch die Vergleichende Wirtschaftspädagogik wollen Werturteile über einzelne pädagogische Systeme fällen, sondern möchten Ziele, Vorstellungen und Tatsachen aufeinander beziehen. Damit nehmen sie sich des Spannungs- und Ergänzungsverhältnisses zwischen Normativität und Empirie an.

Die deutenden Arbeiten im Bereich der Auslands-Wirtschaftspädagogik vermögen hier Erklärung zu geben. Daneben liefern sie noch Einsichten in die Stärken und Schwächen einzelner nationaler Erziehungssysteme. Dies erreicht die Wissenschaft dadurch, daß sie die Dynamik der Erziehungstätigkeit im Hinblick auf die Erziehungsziele analysiert. Ein dementsprechender Forschungsprozeß muß stets die nationale Wirtschaftsgemeinschaft zum Ausgangspunkt haben, die für jede pädagogische Tätigkeit den Rahmen bildet.

Beim Deuten des Informationsmaterials spielt oft das Problem

¹⁰⁶⁾ Halm, George N., Wirtschaftssysteme. Eine vergleichende Darstellung, Berlin 1960, S. 6

des subjektiven Vorurteils bzw. des Vorurteils vom nationalen Standpunkt her eine Rolle. Ursula K. Springer spricht in diesem Zusammenhang von der "kulturellen Voreingenommenheit", die "die wahrheitsgetreue Darstellung und Interpretation durch einseitige Auswahl oder Überbetonung bestimmter Züge und Probleme eines nationalen Bildungswesens (erschwert)"¹⁰⁷⁾. Als besonders gefährlich erweist sich auch das Werturteil, das gelegentlich über eine Erziehungseinrichtung ohne gehörige Analyse der Gestaltungsfaktoren gefällt wird.

Allgemein sollte die übernationale Wirtschaftspädagogik, auch im Rahmen der phänomenologischen Hermeneutik, bei Werturteilen vorsichtig sein. Das pädagogische Phänomen ist an den Normen der jeweiligen nationalen Wirtschaftsgemeinschaft zu messen. Solche Wertungen lassen sich nicht vermeiden und dürfen auch nicht umgangen werden, nur können sie sich nicht auf persönliche Gründe stützen¹⁰⁸⁾.

Das methodologische Vorgehen muß "sich immer und überall Rechenschaft über die Wege und Mittel geben, die zu dieser Erkenntnis führen"¹⁰⁹⁾. Der Wert einer auslands-wirtschaftspädagogischen Untersuchung hängt unter anderem davon ab, wieweit es dem Verfasser gelingt, seinen nationalen Standpunkt zu überwinden und in die fremde Erziehungsgemeinschaft einzudringen. Er sollte darum bemüht sein, die erziehungsrelevanten Tatsachen unter den gegebenen Gestaltungsfaktoren, wozu auch die Erziehungsziele gehören, zu interpretieren.

Von diesem Standpunkt aus sieht die Auslands-Wirtschaftspädagogik den engen Zusammenhang zwischen Erziehung, Wirtschaft und Gesellschaft. Sie zieht somit die ökonomischen und sozialen Entwicklungen zur Interpretation heran¹¹⁰⁾ und erkennt zwischen ihnen ein "System interdependenter Pro-

107) Vgl. Springer, Ursula K., Sinn und Gehalt von Vorlesungen über Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 880

108) Vgl. Lempert, Wolfgang, Über einige Mißverständnisse zwischen deutschen Pädagogen und Soziologen, a.a.O., S. 134

109) Vgl. Xochellis, Panagiotis, Pädagogische Bibliographie, a.a.O., S. 14

110) Vgl. Widmaier, H. P., Bildung und Wirtschaftswachstum, in: Berufliche Bildung, Nr. 3 (1967), S. 9

zesse". Nicht eine Gegenwartsanalyse genügt, sondern eine Verlaufsanalyse wird gefordert, die auch historische Dimensionen berücksichtigt. Die Methode der phänomenologischen Hermeneutik sichert ein derartiges Vorgehen innerhalb der Empirie. Sie ordnet dem einzelnen Tatbestand eine Stellung im umfassenden Ganzen zu.

Ein so gefaßter Forschungsvorgang ist eine Faktoranalyse, in deren Verlauf man auf Ergebnisse der Nachbarwissenschaft zurückgreift. Dabei eintretende Schwierigkeiten hebt Theodor Litt hervor. "Sowohl die Theorie der Erziehung im allgemeinen als auch die Praxis der Erziehung im besonderen findet ihr Material nicht als Nebeneinander herausanalysierter letzter Elemente vor ..., sondern ihr Material bietet sich selbst schon als Kombination, ja als äußere komplexe Gesamterscheinung dar ..." ¹¹¹⁾ Der Mensch lebt in der mannigfaltig gestalteten Umwelt, die erziehend wirken kann. Wieweit der Pädagoge das von Karl Abraham vorgeschlagene "Mittel der theoretischen Abstraktion" verwenden kann, um "von allem Nebensächlichen und Zufälligen" abzusehen und zum eigentlich Pädagogischen vorzustoßen ¹¹²⁾, ist nicht allgemein zu beantworten.

Die Determinanten oder Gestaltungsfaktoren eines nationalen wirtschaftlichen Erziehungssystems bedürfen der näheren Analyse. Untersuchungen in Deutschland konnten diese Frage vielfach vernachlässigen. Mit dem Auftreten der übernationalen Forschung und im besonderen der phänomenologischen Hermeneutik im Bereich der Auslands-Wirtschaftspädagogik ergeben sich neue Aufgaben. Einen Ansatz dafür liefert Friedrich Schneider in einem System der "Triebkräfte der Pädagogik der Völker" ¹¹³⁾. Seine "Kategorientafel" verwenden viele Forscher ausdrücklich oder stillschweigend. So betont Panagiotis Xochellis, er stütze sich bei der Untersuchung "Das moderne griechische Elementarschulwesen" auf Schneiders Vorschläge ¹¹⁴⁾. Xochellis vertritt auch die

111) Litt, Theodor, Das Wesen des pädagogischen Denkens, a.a.O., S. 95

112) Vgl. Abraham, Karl, Berufsbildung in der Industriegesellschaft, a.a.O., S. 7 f.

113) Vgl. Schneider, Friedrich, Triebkräfte der Pädagogik der Völker, a.a.O.

114) Vgl. Xochellis, Panagiotis, Das moderne griechische Elementarschulwesen, a.a.O., S. 173 f.

wohl zutreffende Meinung, nicht alle gestaltenden Faktoren sind lückenlos heranzuziehen, sondern einige wesentliche genügen. Er konzentriert sich auf den Einfluß der Wirtschaft, der gesellschaftlichen Ordnung, der Politik und der Geschichte auf die griechische Schulwirklichkeit¹¹⁵⁾. Diesen Systemversuchen kann die Wirtschaftspädagogik folgen, nur muß sie eine ihr angemessene Zusammenstellung der Gestaltungsfaktoren finden.

115) Vgl. Xochellis, Panagiotis, ebenda, S. 181

2. Das Auswerten durch die Vergleichende Wirtschaftspädagogik

Das Auswerten des zusammengetragenen Informationsmaterials erfolgt innerhalb der Vergleichenden übernationalen Wirtschaftspädagogik durch den Vergleich. Dieser Abschnitt beschränkt sich auf die wissenschaftstheoretische Problematik seines Forschungsweges. Die Wirtschaftspädagogik sollte bestrebt sein, das von ihr noch vernachlässigte Erkenntnisverfahren ihrem Erkenntnisobjekt anzupassen. Weiterhin geht es hier nur um den sog. Querschnittsvergleich, selbst wenn sporadisch die historische Komponente in Form des Längsschnittsvergleichs berücksichtigt wird.

Wie jedes Forschungsverfahren, so verlangt auch der Vergleich nach systematischem Vorgehen. Besonders Friedrich Schneider wies darauf hin, daß vom "gelegentlichen Vergleichen bis zur systematischen Anwendung des Vergleichs im Bereich des erzieherischen Denkens und der Entstehung einer Spezialdisziplin, der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, ein weiter Weg (ist)"¹¹⁶⁾. Oft sind sich die Autoren über die hohen Anforderungen, die eine komparative Studie erfüllen muß, nicht im klaren. Mit dem einfachen Gegenüberstellen von Merkmalen verschiedener pädagogischer Phänomene ist es nicht getan. Auch soll sich der Vergleich, wie die Deutung durch die phänomenologische Hermeneutik, um das Verstehen des sozialen, gesellschaftlichen und vor allem des wirtschaftlichen Hintergrundes bemühen.

Leonhard Froese bezeichnet die Vergleichende Wissenschaft im Rahmen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft als junge Disziplin, die noch nicht ihre Methodenfragen gelöst hat¹¹⁷⁾. Das Ziel sieht Ursula Springer vor allem in der Gesamt-schau des Schulwesens und im Klären der "Interdependenz von Schulinstitutionen mit gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Faktoren der einzelnen Nationen"¹¹⁸⁾. Nach

116) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 15

117) Vgl. Froese, Leonhard, Hausmann, Gottfried u. a., Geleitwort zu: Schneider, Friedrich, ebenda

118) Vgl. Springer, Ursula K., Sinn und Gehalt von Vorlesungen über Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 879

diesem Forschungsauftrag richtet sich der Gang der Untersuchung, der hier im grundsätzlichen angesprochen wird. Die Wissenschaft der wirtschaftlichen Erziehung sollte sich künftig mehr darum kümmern, da auch von ihrer Grundlagenforschung die Entwicklung der Vergleichenden Wirtschaftspädagogik abhängt. Rudolf Lengert kritisiert innerhalb der Allgemeinen Pädagogik, daß sie dafür zu wenig investiert habe¹¹⁹⁾.

Die unkritische Rezeption des methodischen Vergleichsprinzips von anderen Wissenschaften ist nicht möglich. Jedes Forschungsverfahren ist stoffentsprechend durchzuführen. Auf diesen Umstand verwiesen innerhalb der Vergleichenden Erziehungswissenschaft vor allem Isaac Kandel, Nicholas Hans und Josef Derbolav¹²⁰⁾. Letzterer hat es anhand der Unterschiede zwischen der Vergleichenden Sprach- und Erziehungswissenschaft gezeigt. Damit muß auch die Vergleichende Wirtschaftspädagogik eine Erkenntnismethode für den Vergleich entwickeln, die dem Anliegen der übernationalen Forschungsrichtung angepaßt ist.

Natürlich wird sie sich Anregungen aus anderen Wissenschaften holen, bei denen der Vergleich in hohem Ansehen steht. Paul Kirn etwa schreibt von der Geschichtsforschung, daß der Vergleich den Hauptinhalt der historischen Methode ausmacht¹²¹⁾. Eine weitere verwandte und damit möglicherweise befruchtende Forschungsrichtung kann man in der Vergleichenden Anthropologie sehen. Bronislaw Malinowski kam zum Ergebnis, es gäbe kein "universelles, auf alle Kulturen anwendbares Schema, das ... als Koordinationssystem bei vergleichenden Untersuchungen dienlich sein könnte"¹²²⁾. Auch Johann Plenges Auffassung innerhalb der Volkswirtschaftslehre kann in der Vergleichenden Wirtschaftspädagogik

119) Vgl. Lengert, Rudolf, Entschiedene Schulreform und internationale Pädagogik, a.a.O., S. 254

120) Vgl. Froese, Leonhard, Neuere Beiträge zum methodologischen Problem der Vergleichenden Pädagogik, a.a.O., S. 268

121) Vgl. Kirn, Paul, Einführung in die Geschichtswissenschaft, Berlin 1959, S. 13

122) Vgl. Malinowski, Bronislaw, Die Funktionaltheorie (1941), in: Malinowski, Bronislaw, Eine wissenschaftliche Theorie der Kultur und andere Aufsätze, Zürich (1949), S. 20 f.

verwendet werden¹²³⁾. Von diesen Wissenschaften vermag die Theorie der wirtschaftlichen Erziehung einige Erkenntnisse bezüglich des vergleichenden Vorgehens zu gewinnen.

Auf der anderen Seite wird der Vergleich als eine dem Menschen angeborene Forschungsweise empfunden, ohne die eine Wissenschaft nicht auskommen kann¹²⁴⁾. Dennoch bietet gerade sein Erkenntnisverfahren große Schwierigkeiten, die hier zu erläutern sind. Vor allem bedarf die Frage nach dem Wesen der Klärung. Der Fülle erregender Möglichkeiten stehen auch "heikle methodologische Fallgruben" gegenüber. Aus diesem Grunde ist eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Vergleich notwendig.

Man setzte demnach Vergleichen mit beziehendem Denken gleich. Als Ergebnis des "Analogieprinzips" steht das Hervorheben von Gleichem oder Verschiedenem unter den pädagogischen Phänomenen. Damit stellt der Vergleich Ansprüche an die Struktur der Vergleichsgegenstände. Sie sollten zumindest eine gewisse Ähnlichkeit untereinander aufweisen. Der Forscher kann nicht jedes Informationsmaterial verwenden, um Beziehungen zwischen den einzelnen Tatsachen zu suchen. Auch hier ist die Umwelt der pädagogischen Erscheinungen zu berücksichtigen. Sie bedarf eines sorgfältigen Studiums" in ihrer konkreten Gegebenheit als erste und unentbehrliche Voraussetzung für vergleichende Untersuchungen"¹²⁵⁾. Selbst für den Vergleich scheint die breite Darlegung der Gestaltungsfaktoren von großem Wert.

Damit nähert sich die vergleichende Forschungsrichtung der Auslands-Wirtschaftspädagogik. Beiden ist gemeinsam, daß sie nicht pädagogische Phänomene einer nationalen Wirtschaftsgemeinschaft von den dortigen Lebensbedingungen isolieren, sondern daß sie die Gestaltungsfaktoren einer erziehungsrelevanten Tatsache herauschälen. Dadurch wird natürlich ihre Fragestellung sehr umfangreich. "Je mehr

123) Vgl. Plenge, (Johann) (Hg.), Die Stammformen der vergleichenden Wirtschaftstheorie, Staatswissenschaftliche Musterbücher, Essen 1919, S. 125

124) Vgl. Edding, Friedrich, Die Anstrengungen im Bildungswesen - ein internationaler Vergleich, a.a.O., S. 408

125) Vgl. Hilker, Franz, Vergleichende Pädagogik, a.a.O., S. 101

man sich von der einfachen Gegenüberstellung zählbarer Fakten entfernt, um so komplexer werden die wirkenden Faktoren, um so vielfältiger die Bedeutungen, um so schwieriger, aber auch reizvoller, ... um so dringender und notwendiger wird der ordnende und interpretierende Vergleich."¹²⁶⁾ Wie die Auslands-Wirtschaftspädagogik, so kommt auch die Vergleichende Forschung zu Einsichten in die Zusammenhänge von Wirtschaft und Erziehung. Die Analogie ist für das Erkennen solcher Abhängigkeiten besonders geeignet.

Diese Betrachtungsweise überbrückt auch den Unterschied zwischen den beiden Forschungszweigen der übernationalen Wirtschaftspädagogik. George Z. F. Bereday sieht allerdings einen großen Unterschied zwischen ihnen¹²⁷⁾, wobei er unter Auslandspädagogik im wesentlichen eine Materialsammlung versteht und nicht eine besondere Forschungsrichtung auf der Grundlage der phänomenologischen Hermeneutik. Bei ihm ist nur die Vergleichende Erziehungswissenschaft imstande, die Zusammenhänge für die Theorie der Erziehung zu klären.

Nicht nur die komparative Methode zieht die historische Entwicklung, die kulturelle Lage, die politische und wirtschaftliche Situation der Länder in die Betrachtung ein¹²⁸⁾, wie es Fritz Seidenfaden fordert, sondern auch die Auslands-Wirtschaftspädagogik sollte diesen Weg gehen.

"Das einfache Vergleichen von pädagogischen Sachverhalten, Einrichtungen oder Bestrebungen ohne Überprüfung ihrer Zusammenhänge entbehrt des wissenschaftlichen Wertes."¹²⁹⁾ Der Vergleich verlangt aus diesem Grunde nach klar abgegrenzten pädagogischen Phänomenen, die interpretiert und ausgedeutet bereitliegen. Damit dringt auch dieses Forschungsverfahren zum Spannungs- und Ergänzungsverhältnis zwischen Empirie und Normativität vor. Franz Hilker betont, daß laufend eine glückliche Verbindung zwischen beiden Forschungszweigen zu suchen ist¹³⁰⁾. Erst sie recht-

126) Seidenfaden, Fritz, Der Vergleich in der Pädagogik, a.a.O., S. 69

127) Vgl. Bereday, George Z. F., Theorie und Methoden der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 154

128) Vgl. Seidenfaden, Fritz, Der Vergleich in der Pädagogik, a.a.O., S. 69

129) Hilker, Franz, Zur theoretischen Grundlegung einer vergleichenden Pädagogik, in: Bildung und Erziehung 10 (1957), S. 486

130) Vgl. Hilker, Franz, Vergleichende Pädagogik, a.a.O., S. 385

fertigt das Aufdecken von Übereinstimmungen und Unterschieden. Weniger auf kausale als auf finale und teleologische Zusammenhänge ist zu achten. So verstanden handelt es sich beim Vergleich nicht um einen Meßvorgang, sondern um das Klären von Interdependenzen auf der Basis des Verstehens und Deutens¹³¹⁾.

Die Brauchbarkeit der Ergebnisse hängt nicht nur von der richtigen Einschätzung der Möglichkeiten des Vergleichs ab. Auch die Auswahl des Vergleichsobjektes ist bestimmend. Es kommen ganze nationale Erziehungssysteme oder einzelne wirtschaftspädagogische Tatsachen infrage. Als ergiebig erwiesen sich beispielsweise Lehr- und Stoffpläne oder einzelne schulische oder betriebliche Ausbildungsformen und -methoden. Dabei sollte sich der Empiriker auf einige wesentliche Formen in einer Studie beschränken, um diese erschöpfend deuten zu können.

Die Wahl der zu vergleichenden Phänomene ist deshalb ein methodisches Grundelement der Forschungsrichtung. "Der vorwissenschaftliche Vergleich kümmert sich wenig um die Frage der Vergleichbarkeit."¹³²⁾ Damit eng verbunden steht das Problem des Maßstabes, das bei jedem Vergleich auftritt. Der Maßstab hängt wesentlich von Ziel und Wesen des Erkenntnisverfahrens ab. Daran möchte der Vergleich Gemeinsames, Ähnliches oder Verschiedenes unter mehreren Erscheinungen feststellen. Pädagogische Tatbestände sind nur vergleichbar in bezug auf einen bestimmten Wert, wodurch die Gleichheiten und die Unterschiede nicht absolut, sondern nur relativ im Hinblick auf den gewählten Wertmaßstab feststellbar sind¹³³⁾.

Die Vergleichende Wirtschaftspädagogik richtete sich noch zu wenig nach dieser Erkenntnis, die in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft gewonnen wurde. Deshalb mußte sie auch auf der Stufe der nebenordnenden Konstatierung, auf der des einfachen Gegenüberstellens bleiben. Erst später zogen die Empiriker zur Interpretation und Erläuterung die

131) Vgl. Hilker, Franz, ebenda, S. 398

132) Seidenfaden, Fritz, Der Vergleich in der Pädagogik, a.a.O., S. 15

133) Vgl. Seidenfaden, Fritz, ebenda, S. 90

wichtigsten Gestaltungsfaktoren heran. Daraus entwickelte sich die "Hochform" des Vergleichs, die einen Vergleichsmaßstab setzte, "auf den hin verglichen wird, was wertende Urteile einschließt"¹³⁴⁾. Ein Beispiel dafür bietet die Studie von Wolfgang Lempert und Heinrich Ebel¹³⁵⁾, die bewußt und ausdrücklich solche Wertskalen verwenden, deren Auswahl natürlich ein besonderes Problem darstellt.

Vergleichsmaßstab und -objekt befinden sich im Verhältnis der Interdependenz. Fritz Seidenfaden untersuchte diese Frage innerhalb der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und kam zum Ergebnis, daß die Übereinstimmung in der Zweck- oder Sinngerichtetheit, im Ausgangspunkt oder in der Zeit bestehen kann¹³⁶⁾. Voraussetzung ist selbstverständlich, daß die Strukturen der Vergleichsgegenstände einander ähnlich sind. So weisen eine hochentwickelte und eine im Urzustand befindliche Volkswirtschaft zu viele Differenzen auf, als daß sie die Basis für einen fruchtbaren Vergleich bilden könnten.

Ob die Unterschiede und Gemeinsamkeiten einen fruchtbaren Vergleich zulassen, ist fallweise zu entscheiden. "Wo weder innerhalb der 'educational needs' noch innerhalb der eingeschlagenen Wege Gemeinsamkeiten vorhanden sind, kann kein abwägender Vergleich stattfinden, denn es bleibt ja bei der Konstatierung von Nicht-Übereinstimmungen."¹³⁷⁾ Dabei kommt es nicht auf die zahlenmäßig faßbare Art von Übereinstimmungen an, sondern auf die innere, wesensmäßige. Im Bereich der Betriebswirtschaftslehre bemüht sich Rudolf Seyffert um dieses Problem. Er fordert für den Vergleich, daß "die Gleichwertigkeit der Ermittlung der zu vergleichenden Fakten gesichert ist"¹³⁸⁾, was für die Pädagogik ebenfalls Bedeutung hat.

134) Vgl. Seidenfaden, Fritz, ebenda, S. 91

135) Vgl. Lempert, Wolfgang und Ebel, Heinrich, Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg, a.a.O., S. 52 ff.

136) Vgl. Seidenfaden, Fritz, Der Vergleich in der Pädagogik, a.a.O., S. 94

137) Seidenfaden, Fritz, Der Vergleich in der Pädagogik, a.a.O., S. 100

138) Vgl. Seyffert, Rudolf, Der betriebswirtschaftliche Vergleich im europäischen Binnenhandel, in: Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur. Festgabe für Alfred Müller-Armack, hg. v. F. Greiß und Fr. W. Meyer, Berlin (1961), S. 376

Die wenigsten Vergleiche lassen sich auf der Basis von statistischen Ansätzen durchführen, da die Zahlenwerte eine zu geringe Aussagekraft besitzen. Sie abstrahieren ihrem Wesen nach von den Umweltbedingungen, wodurch sie auch nur manche Erscheinungen einfangen können. So mußten Wolfgang Lempert und Heinrich Ebel in ihrer Untersuchung erkennen¹³⁹⁾, daß wenige Merkmale eines Ausbildungssystems statistisch darzulegen sind. Die meisten pädagogischen Phänomene müssen in Sprachform gefaßt werden. Sie aber erschwert den Vergleich.

Neben Fritz Seidenfaden geht auch Franz Hilker ausführlich auf die Frage der "Komparabilität"¹⁴⁰⁾ ein. Er hebt unter anderem das Erfordernis der Pluralität hervor. Demnach muß es sich um eine Mehrheit unterschiedlicher, aber einander ähnlicher Objekte (handeln), die für die Durchführung eines Vergleiches notwendig ist"¹⁴¹⁾. Ist die Zahl der pädagogischen Phänomene zu groß, so kann sich der Empiriker nur durch Typenbildung helfen. Diese sollte nicht nur äußerliche Merkmale einbeziehen, sondern auch die Gestaltungsfaktoren der nationalen Wirtschaftsgemeinschaft berücksichtigen. So sind Lehranstalten nicht ausschließlich als Ergebnis verwaltungsmäßiger Anordnungen und Maßnahmen zu sehen, sondern an ihrem Zustandekommen haben "die Tradition geistiger Werte, historische und politische Bestrebungen, gesellschaftliche Entwicklung, wirtschaftliche Notwendigkeit und manches andere" mitgewirkt¹⁴²⁾.

Die innerhalb der Auslands-Wirtschaftspädagogik geforderte Interpretation erscheint auch für die Vergleichende Forschungsrichtung unumgänglich. Das Gegenüberstellen der in Zahlenform gefaßten wirtschaftspädagogischen Phänomene reicht nicht aus. Erläuternd sei auf Friedrich Schneider verwiesen, der dies am Fall der Intelligenztests zeigte.

139) Vgl. Lempert, Wolfgang und Ebel, Heinrich, Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg, a.a.O., S. 87

140) Vgl. Seidenfaden, Fritz, zitiert nach Froese, Leonhard, Paradigmata des Selbstverständnisses der Vergleichenden Erziehungswissenschaft - kritisch-vergleichende Bestandsaufnahme, in: Zeitschrift für Pädagogik 13 (1967). 4, S. 320

141) Vgl. Hilker, Franz, Forderungen an eine eigenständige vergleichende Methode, a.a.O., S. 139

142) Vgl. Hilker, Franz, Vergleichende Pädagogik, a.a.O., S. 104

Die Zahlenergebnisse kommen nur dann für eine übernationalen Vergleichende Pädagogik infrage, "wenn dabei gleichzeitig soziale, sprachliche, religiöse und physische Faktoren mit berücksichtigt werden"¹⁴³⁾. Der formale Vergleich von Zahlenwerten, selbst wenn sie nicht absolute Werte, sondern Korrelationen beinhalten, ist nicht aussagekräftig. Der Empiriker sucht Gründe und Triebkräfte in Form der Gestaltungsfaktoren, "auf denen die festgestellten Unterschiede (oder auch Gemeinsamkeiten) in den nationalen Erziehungssystemen beruhen"¹⁴⁴⁾. Demgegenüber täuschen die Zahlenwerte im Vergleich eine Exaktheit vor, die sie seinem Wesen nach nicht bieten können und vernachlässigen die dahinter liegenden Probleme.

Die Vergleichbarkeit der pädagogischen Phänomene ist für jede Studie nachzuweisen¹⁴⁵⁾. Auch die "Faktorenkomplexion" der nationalen Wirtschaftsgemeinschaft muß in diese Betrachtung einbezogen werden. Wolfgang Lempert macht auf vorhandene Statistiken aufmerksam, die nur "mit den Interessen ihrer Urheber zu betrachten" sind¹⁴⁶⁾. In ihnen spiegeln sich unter anderem die politischen Vorstellungen und Wunschbilder, die dem Verfasser vorschwebten. Von größerem Wert sind deshalb die von unabhängigen internationalen Organisationen herausgegebenen Zusammenstellungen, soweit sie nicht auf nationalen Angaben beruhen. Im allgemeinen darf gesagt werden, daß die Pädagogen heute dem auf statistischen Erhebungen aufgebauten quantitativen Vergleich kritisch gegenüberstehen¹⁴⁷⁾.

Der übernationale quantitative Vergleich fußt in der Regel auf einer unsicheren Basis, da er von staatlichen oder halbstaatlichen Statistiken stammt. Diese verleiten oft

143) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., Sp. 778

144) Vgl. Hernandez, Leonardo Fuentealba, Der Begriff der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8 (1962), S. 382

145) Vgl. Froese, L. und Klafki, W.: Vorwort zu Seidenfaden, Fritz, Der Vergleich in der Pädagogik, a.a.O., S. 6

146) Vgl. Lempert, Wolfgang, Ausbildungsstatistik und Ausbildungsreform. Zur Zählung der Lehrlinge und Anlernlinge in Westdeutschland, in: Zeitschrift für Pädagogik 11 (1965), S. 140

147) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 118

den Forscher zu falschen Vorstellungen oder Interpretationen. Grundsätzlich sei aber nochmals darauf verwiesen, daß Gemeinsamkeiten bzw. Ähnlichkeiten relativ selten in ein Quantum oder eine Maßeinheit zu fassen sind¹⁴⁸⁾. Die finale oder teleologische Betrachtungsweise, die der Pädagogik eigen ist, käme bei solchem Vorgehen zu kurz. Die Zweckbestimmtheit und die Zielgerichtetheit pädagogischer Phänomene verlangt nach dem Ausdeuten erziehungsrelevanter Tatsachen, das aber "ohne Normen, ohne innere oder äußere Maßstäbe" im Vergleich unmöglich ist¹⁴⁹⁾. Daneben scheint eine weitere Schwierigkeit vorzuliegen. Quantitative Werte können nicht an qualitativen Aussagen ohne vorausgehende Erläuterung gemessen werden.

Innerhalb der Vergleichenden Erziehungswissenschaft treten viele Stimmen gegen einen so einseitig orientierten, zahlenmäßigen Vergleich auf. Hermann Röhrs setzte sich mit der Gefahr auseinander, komplexe pädagogische Sachverhalte durch diese Forschungsmethode zu simplifizieren, "wenn nicht die besondere geschichtlich-gesellschaftliche Gesamtsituation eingesetzt wird"¹⁵⁰⁾. Franz Hilker zeigt auch der Vergleichenden übernationalen Wirtschaftspädagogik einen Weg. Das eigentliche Vergleichen besteht demnach nicht in einem Messen von Zahlenwerten, sondern in einem Abwägen, d. h. im Werten pädagogischer Phänomene, was nur qualitativ möglich ist¹⁵¹⁾. Hier deutet Hilker die Zukunftsaufgaben und die Forschungsaussichten dieses Zweiges an. Ein Erstarren in Tabellen und Meßvorgängen machte den Forschungsansatz unfruchtbar.

Weiterhin wirft das Erkenntnisverfahren für die Grundlagenforschung Probleme auf. Die Denkopoperation sollte, ihrem Wesen entsprechend, auf dem Wege von der Analyse zu Wertunterscheidungen¹⁵²⁾ und schließlich zu Einsichten in das

148) Vgl. Seidenfaden, Fritz, Der Vergleich in der Pädagogik, a.a.O., S. 11

149) Vgl. Seidenfaden, Fritz, ebenda, S. 18

150) Vgl. Röhrs, Hermann, Nationale und übernationale Tendenzen in der deutschen Pädagogik der Nachkriegszeit, a.a.O., S. 813

151) Vgl. Hilker, Franz, Vergleichende Pädagogik, a.a.O., S. 124

152) Vgl. Hilker, Franz, ebenda, S. 106

Verhältnis von Wirtschaft und Erziehung vordringen. Über wirtschaftspädagogische Phänomene unterschiedlicher nationaler Wirtschaftsgemeinschaften soll somit durch die vergleichende Betrachtung zum Wesen der Wirtschaftserziehung gelangt werden, wobei aber die Aussage an einem für die Untersuchung feststehenden Wertmaßstab anknüpft. Während im Bereich der Auslands-Wirtschaftspädagogik das Finalitätsproblem keine große Rolle spielte, erhält es hier fundamentale Bedeutung.

Dieser Fragenkreis wurde auch innerhalb der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ausführlich diskutiert. Fritz Seidenfaden betrachtet das Problem des Wertmaßstabes in seinen Ausführungen über das Vergleichsziel, wobei er auch die Ebene untersucht, "auf der verglichen (wird), 'den Gesichtspunkt, unter dem man mehrere zu vergleichende Faktoren betrachtet'"¹⁵³⁾. Leonhard Froese, wie die meisten Forscher auf dem Gebiet der Vergleichenden Pädagogik, bezeichnet den Bezugspunkt, den Wertmaßstab als "tertium comparationis". "Entscheidend in der vergleichenden Pädagogik bleibt immer und überall, 'von welchem Vergleichspunkt aus operiert wird: das Problem des Tertium comparationis' (Ulich)." ¹⁵⁴⁾

Die Erörterungen im Bereich der Vergleichenden Erziehungswissenschaft trugen bereits Früchte. Für das Vergleichen der Erziehungsziele nahm Froese die Menschenrechte als Wertmaßstab¹⁵⁵⁾. Sie bilden eine übergeordnete Größe, eine aus diesem Grunde angemessene Norm.

Im Bereich der übernationalen Wirtschaftspädagogik erkannte man dieses Problem noch nicht in seiner Bedeutung. Deshalb muß die Grundlagenforschung künftig Wege zeigen, wie es in einer einzelnen Studie zu bewältigen ist.

Die Bemühungen, diese Frage zu lösen, können sich auf Grundsätze stützen, die die Allgemeine Pädagogik erarbeitet hat.

153) Vgl. Froese, Leonhard, Paradigmata des Selbstverständnisses der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 320

154) Froese, Leonhard, Vergleichende Pädagogik, a.a.O., Sp. 696

155) Vgl. Froese, Leonhard, Paradigmata des Selbstverständnisses der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 320

Einige sollen im folgenden aufgezeigt werden. Im besonderen unterliegt der Forscher bei der Wahl des Wertmaßstabes der Gefahr, die Wertordnungen seiner Wirtschaftsgemeinschaft heranzuziehen. Es empfiehlt sich, die betreffenden Länder hinsichtlich ihrer Wertordnungen zu analysieren, um so zu einer befriedigenden Synthese zu kommen.

Weiterhin sollte der Empiriker die Erfahrungen der Erziehungsphilosophie und der Normativität nützen. Bei seinem Vorgehen kann er sich an einem "Ideal" orientieren. Nur so gewinnt es den Charakter einer übergeordneten, qualitativen Größe. Das Bezugssystem muß weiterhin aus dem wirtschaftspädagogischen Bereich stammen. Dies bedeutet vor allem, daß weder pädagogische noch ökonomische Kategorien allein ausreichen. Da die Empirik von sich aus die Wertkategorien nicht aufstellen kann, sondern sie vorfindet, muß sie mit Hilfe der Erziehungsphilosophie und der normativen Forschungsrichtung die Wirklichkeit danach untersuchen.

Es zeigt sich, wie bereits in der Auslands-Wirtschaftspädagogik, daß die Wirklichkeitsforschung keineswegs eine reine Tatsachenforschung darstellt, sondern daß sie die Verbindung zu den herrschenden Wertordnungen freizulegen hat. Weder das genaue Beschreiben noch das abwägende Vergleichen reicht aus. In der bisherigen Entwicklung des Fachgebietes begnügten sich die meisten Wissenschaftler damit. Wie die simple Deskription, so ist auch der einfache Vergleich für den Erkenntnisprozeß wenig ergiebig. Erich Hylla charakterisiert die Schwächen der Studien in ähnlicher Weise. Er hebt hervor, "daß bei der Untersuchung pädagogischer Probleme eines anderen Landes aus dem Gesichtswinkel des eigenen Landes ..., das eine oder andere Land als das Bezugssystem oder gar als Ideal angesehen wird"¹⁵⁶). Eine geforderte "neutrale" Wertskala fehlt häufig in der Auslands- ebenso wie in der Vergleichenden Wirtschaftspädagogik.

Für die Untersuchungen der Vergleichenden Forschungsrichtung stellen sich vor allem die Fragen nach der Vergleichbarkeit

¹⁵⁶) Vgl. Hilker, Franz, Vergleichende Pädagogik, a.a.O., S. 399

und nach dem "tertium comparationis". Das Gegenüberstellen als das engere Erkenntnisverfahren vollzieht sich in gestuftem Vorgang. Es ist eine dynamische Forschungsweise, die sich nicht mit statischen Feststellungen zufrieden gibt¹⁵⁷⁾. Sie verlangt eine gleichzeitige Behandlung aller möglichen Phänomene. Aus diesem Grunde nennt George Z. F. Bereday den Vergleich einen Ordnungsvorgang mit anschließender Analyse¹⁵⁸⁾. Dabei orientiert sich das Denken an den aufgestellten Wertmaßstäben. Die Aufgabe besteht in der Zusammenschau aller Erscheinungen unter ihrem Aspekt.

Das so umfassend gesehene Forschungsziel und -verfahren wirkt sich auf die Auswahl des Vergleichsgegenstandes aus, worauf bereits hingewiesen wurde. Während früher Totalanalyse und Globalvergleich vorherrschten, tritt heute der Problem- bzw. Partialvergleich in den Mittelpunkt¹⁵⁹⁾. Für die Allgemeine Erziehungswissenschaft bevorzugt Oskar Anweiler den Problemvergleich oder "problem approach", der von den angelsächsischen Ländern kommend, auch bei deutschen Forschern anerkannt wird. Das isolierende Vorgehen früherer Jahre wird zurückgedrängt, und die pädagogischen Erscheinungen treten in ihrer umfassenden Interdependenz zur nationalen Wirtschaftsgemeinschaft hervor. Die Entwicklung drückt den Reifeprozess aus, den der Forschungszweig gegenwärtig erfährt. Nur auf diese Weise lassen sich Einsichten in das Wesen der Erziehung im wirtschaftlichen Raum gewinnen. Gefordert wird heute nicht mehr ein sog. "orientierender", sondern ein sog. "konsequenter Vergleich"¹⁶⁰⁾, der die wichtigsten Gestaltungsfaktoren in ihrer nationalen Eigenart berücksichtigt.

Eine solche Betrachtungsweise steht im Gegensatz zur reinen Anschauung, die oft eine sozialwissenschaftlich gefärbte

157) Vgl. Hilker, Franz, Vergleichende Pädagogik, a.a.O., S. 107

158) Vgl. Bereday, George Z. F., Theorie und Methoden der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 155

159) Vgl. Anweiler, Oskar, Konzeption der Vergleichenden Pädagogik, a.a.O., S. 308

160) Vgl. Mitter, Wolfgang, Erziehung in den Vereinigten Staaten und der Sowjetunion. Eine vergleichende Gegenüberstellung auf Grund von zwei Reisen, in: Bildung und Erziehung 20 (1967). 3, S. 207

übernationale Forschung pflegt. Innerhalb der Vergleichenden Erziehungswissenschaft stellt Arnold Anderson die Vorteile zusammen, "die sich aus einer Verbindung einer detaillierten Aufschlüsselung pädagogischer Gegebenheiten mit einer ausdrücklichen Verwendung sozialwissenschaftlicher Elemente ergeben"¹⁶¹⁾. Ihnen sollte der Erziehungswissenschaftler unvoreingenommen, aber kritisch gegenüber treten. Eine Auseinandersetzung damit würde die hier zusammengetragenen Gedanken gelegentlich ausschließen, worauf aber nicht weiter eingegangen wird.

In dieser Arbeit wird dagegen eine pädagogische Interpretationsweise verfochten, die nur manchmal das Erkenntnisverfahren der Nachbarwissenschaft Soziologie berücksichtigt. Sie ist als phänomenologische Hermeneutik zu bezeichnen und wird sowohl in der Auslands- als auch in der Vergleichenden Wirtschaftspädagogik angewendet. Ihr geht es stets um das Ausdeuten der erziehungsrelevanten Tatsachen. Auch die Internationale Forschungsrichtung bedient sich ihrer. Dabei kommt die Empirik auf die Gestaltungsfaktoren der nationalen Wirtschaftsgemeinschaft, die hauptsächlich wirtschaftlicher, politischer oder sozialer Art sind. Allerdings gilt Fritz Seidenfadens Einschränkung, daß "bestimmte in der Vergleichenden Pädagogik zu erhellende Zustände ... sich nicht auf eine Handvoll Faktoren zurückführen und von diesen direkt im Sinne der Kausalgesetzmäßigkeit abhängig denken" lassen¹⁶²⁾.

Als Hindernis beim Ausdeuten fremder Erziehungserscheinungen stellt sich vor allem die "kulturelle Voreingenommenheit" heraus. Oft ignoriert eine solche Haltung die wahrheitsgetreue Darstellung, leitet die Interpretation durch einseitige Auswahl der Gestaltungsfaktoren fehl oder legt falsche Wertmaßstäbe an die gefundenen Tatsachen¹⁶³⁾. Neben dem mißverstandenen Nationalbewußtsein belastet auch die

161) Vgl. Anderson, C. Arnold, Methodologie der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7 (1961), S. 22

162) Vgl. Seidenfaden, Fritz, Der Vergleich in der Pädagogik, a.a.O., S. 116

163) Vgl. Springer, Ursula K., Sinn und Gehalt von Vorlesungen über Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 880

weltanschauliche Verwurzelung des Empirikers seine Studien. Dies tritt deutlich hervor, wenn sich Pädagogen der westlichen Welt mit der östlichen Erziehung auseinandersetzen¹⁶⁴⁾, aber auch dann, wenn die "kapitalistischen Bildungseinrichtungen" von der anderen Seite unter die Lupe genommen werden. Nationale und persönliche Befangenheit lassen sich aber nie völlig ausschließen.

164) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 132

3. Das Auswerten durch die Internationale Wirtschaftspädagogik

Für die auswertende Arbeit des Empirikers im Bereich der Internationalen Wirtschaftspädagogik hat sich kein dem Forschungsgegenstand typisches Verfahren herausbilden können. Der Grund dafür ist nicht darin zu sehen, daß nur einzelne Forscher an diesem Problemkreis arbeiten, somit auch kaum fundierte Grundlagenforschung zu erwarten ist. Verantwortlich dafür erscheint vielmehr, daß durch das umfassende Erkenntnisobjekt und seine unterschiedlichen Ausformungen ein allgemeingültiges methodisches Vorgehen unmöglich wird.

Mit Recht wenden die Wissenschaftler die Methoden der Auslands- und der Vergleichenden Wirtschaftspädagogik an. Mit beiden, der phänomenologischen Hermeneutik und dem internationalen Vergleich, kann das gesammelte Material voll erfaßt werden. Sie ergänzen sich beim Interpretieren oder Durchdringen erzieherischer Erscheinungen. Während die Tätigkeit einer internationalen Organisation auf erzieherischem Gebiet weitgehend beschreibend-analysierend darzulegen ist, erfordert der Fragenkreis um die europäische Integration auf berufsbildendem Sektor mehr den Vergleich und die Auslegung. Dagegen scheint die häufig geübte simple Deskription auch hier nicht mehr dem Forschungsauftrag gerecht zu werden.

Einsichten in den Zusammenhang von Wirtschaft und Erziehung lassen sich auch auf diesem Gebiet nur über ein Freilegen der Gestaltungsfaktoren, wie etwa Gesellschaft, Staat und Wirtschaft gewinnen. Vor allem beim gegenseitigen Durchdringen mehrerer nationaler Erziehungssysteme erkennt der Forscher die Abhängigkeit der Erziehung von den kulturellen Faktoren, die die Rahmenbedingungen für die Erziehung stellen. Die bisherigen Studien nehmen diesen Hintergrund zu wenig in ihre Problematik auf, was bereits der Abschnitt über das Erkenntnisobjekt der Internationalen Wirtschaftspädagogik ausführte.

Noch mehr als die Auslands- und Vergleichende Wirtschafts-

pädagogik versucht die Internationale Wirtschaftspädagogik oft zu verwendbaren Erkenntnissen zu kommen, die wissenschaftlich exakt zu ermitteln sind. Besonders hervorzuheben sind dabei die Fragenkreise, die sich mit der Erziehung im Bereich der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft oder der Entwicklungsländer auseinandersetzen. Ferner gehören die Probleme der deutschen Auslandsschulen hierher. Die Entscheidung über die Übernahme wirtschaftspädagogischer Ideen und Einrichtungen in fremde nationale Wirtschaftsgemeinschaften kann nur auf der Basis tiefschürfender Analysen erfolgen, die die Eigenheiten auf der Grundlage der sog. Gestaltungsfaktoren freilegen.

Wie auch in den anderen Forschungszweigen der übernationalen Wirtschaftspädagogik sollte die Lehre von den Erkenntnisverfahren die Arbeit des Empirikers dadurch erleichtern, daß sie ein System von Determinanten zusammenstellt, die eine erzieherische Tatsache in einem nationalen Wirtschaftsraum bestimmen. Der nächste Abschnitt bringt Anregungen dafür. Besonders die Internationale Wirtschaftspädagogik ist darauf angewiesen, da sie die gegenseitige Beeinflussung nationaler Wirtschaftssysteme unter erzieherischem Aspekt untersucht.

Die Forschungsrichtung pflegt eine Zusammenschau mehrerer pädagogischer Phänomene, wodurch die Erkenntnisgewinnung an die des Vergleichs weitgehend heranrücken kann. Gleich ist es beim Aufzeigen sog. internationaler Entwicklungstrends. Durch sie möchte der Empiriker zu allgemeinen "Gesetzmäßigkeiten" vorstoßen. Ihm bietet sich das abstrahierend-synthetische Vorgehen an, bei dem er von der konkreten Wirklichkeit Abstand nimmt. Die Form des Auswertens würde sich von den bereits angesprochenen Arten wesentlich unterscheiden. Aber auch so gelangt die Wissenschaft nicht zu quantitativen, sondern zu qualitativen Aussagen mit Hilfe des induktiven Vorgehens, wie es I. M. Bochenski allgemein formulierte¹⁶⁵⁾.

Wie innerhalb der gesamten Theorie der wirtschaftlichen Erziehung kann sich der Forscher auch hier nicht auf eine

165) Vgl. Bochenski, I. M., Die zeitgenössischen Denkmethoden, a.a.O., S. 118

Kausalgesetzlichkeit berufen. Vielmehr handelt es sich um eine "aufzählende Induktion". Diese Form ist nach I. M. Bochenski imstande, Erkenntnisse anzuhäufen, "die aus der betreffenden erklärenden Aussage ableitbar sind"¹⁶⁶⁾. Ihre Bedeutung hängt von der Zahl der gesammelten übereinstimmenden Resultate ab. Wichtig ist, daß auch sie die vorausgehende Aufbereitung des Rohmaterials durch die phänomenologische Hermeneutik verlangen, da sonst wenig Aussagekräftiges zu gewinnen ist.

Damit geht der Induktion ein deutendes Verfahren voraus. Heute glaubt man noch, daß die Beschreibung mit anschließender Zusammenschau ausreicht. Grundsätzlich bleibt wohl auch die Internationale Wirtschaftspädagogik eine idio-graphische, d. h. die Eigenschaften beschreibende Disziplin¹⁶⁷⁾, denn die so erhaltenen Gesetze stellen keine naturwissenschaftlichen Gesetzmäßigkeiten dar. Sie bilden aber in die Zukunft projizierte Entwicklungslinien, die sich auf der Grundlage der gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen für die Erziehung ergeben.

Wie die Erläuterungen für das Auswerten des gesammelten Materials zeigen, kann von einem einheitlichen Forschungsverfahren innerhalb der Internationalen Wirtschaftspädagogik nicht gesprochen werden. Dieser Zweig vereinigt unter seiner Fragestellung ein weitgestecktes Forschungsobjekt, das einen Fächer von Methoden verlangt. Dabei handelt es sich vor allem um solche Verfahren, die bereits von der Auslands- und Vergleichenden Wirtschaftspädagogik verwendet werden. Dies rechtfertigt, die drei Forschungszweige der übernationalen Forschungsrichtung unterzuordnen. Sie sehen die pädagogischen Erscheinungen nicht isoliert von der kulturellen Umwelt, womit sich für alle die Frage nach den Gestaltungsfaktoren ergibt, was im nächsten Abschnitt darzustellen ist.

166) Vgl. Bochenski, I. M., ebenda, S. 119

167) Vgl. Bochenski, I. M., ebenda, S. 133

IV. Die Kennzeichnung der nationalen wirtschaftlichen Erziehungsgemeinschaft

1. Die Gestaltungsfaktoren der nationalen Wirtschafts- gemeinschaft

Beim Interpretieren bzw. Ausdeuten eines wirtschaftspädagogischen Phänomens, ob durch die phänomenologische Hermeneutik oder durch eine sozialwissenschaftlich orientierte Methode, greift der Wissenschaftler stets auf die Gestaltungsfaktoren der Wirtschaftsgemeinschaft zurück. Die Grundlagenforschung muß aus diesem Grunde versuchen, eine umfassende Zusammenschau dieser Determinanten zu bieten, wie sie Friedrich Schneider für die Allgemeine Erziehungswissenschaft unter der Bezeichnung "Triebkräfte der Pädagogik der Völker" entworfen hat¹⁶⁸). Sein System kann nicht ohne weiteres auf die übernationale Wirtschaftspädagogik übertragen, sondern muß dafür umgeformt werden.

Die Wirtschaftspädagogik entnimmt aber aus der Allgemeinen Pädagogik Anregungen. So unterbreitete das Hamburger UNESCO-Institut für Pädagogik auf einer Sachverständigenkonferenz einen Arbeitsentwurf, der für die Wirtschaftspädagogik interessant ist. Er sieht die gestaltenden Faktoren des Schulaufbaus in der historischen Entwicklung, in der Gesetzgebung und Finanzierung, in der vertikalen und horizontalen Gliederung des Schulsystems und in einer Reihe schulinterner Einrichtungen¹⁶⁹). Damit schließt er alle wesentlichen Bestimmungsgrößen ein. Ferner faßt Franz Hilker die konstitutiven Elemente zusammen, die für ein Schulsystem bestimmend sind¹⁷⁰).

Die Aufgabe dieses Abschnittes ist in ähnlicher Weise gestellt. Deshalb können die Ausführungen nicht bei den Determinanten des Schulwesens stehen bleiben. Das Untersuchungsobjekt muß die gesamte wirtschaftliche Gesellschaft sein. Allerdings möchte die Arbeit nur die sog. originären

168) Vgl. Schneider, Friedrich, *Triebkräfte der Pädagogik der Völker*, a.a.O.

169) Vgl. Hilker, Franz, *Die vergleichende Methode in Erziehung und Bildung*, in: *Bildung und Erziehung* 16 (1963), S. 357

170) Vgl. Hilker, Franz, *ebenda*, S. 357

Einflußgrößen berücksichtigen, d. h. solche ausschalten, die eine Folge der bestehenden erzieherischen Einrichtungen sind. Es gilt somit die Faktoren aufzuzeigen, die dem Empiriker das Deuten bzw. Auswerten der wirtschaftspädagogischen Phänomene einer nationalen Wirtschaftsgemeinschaft ermöglichen.

Die Wirtschaftsgemeinschaft und die in ihr zu findende erziehungsrelevante Tatsache stehen in einem Verhältnis der gegenseitigen Interdependenz und der gegenseitigen Beeinflussung. Georg Kerschensteiner verdeutlichte die notwendige Bindung "jedes ganzheitlich-organischen Bildungssystems an das geistig politische Leben einer Nation"¹⁷¹⁾. Es gibt Faktoren, die die Nation als eine kulturelle Einheit oder einen politischen Gesamtverband mit Souveränität schaffen können, worauf Franz Pöggeler hinweist.

Die Theorie der wirtschaftlichen Erziehung analysiert natürlich primär die ökonomische Entwicklung und die sozialen Verhältnisse. Auf die Bestimmungsgründe beider greift der Wirtschaftspädagoge nicht weiter zurück. Er nimmt sie als eine Gegebenheit, als einen Faktor an und fragt nicht weiter nach ihrer Verursachung. Sollten dennoch weitere Hilfen nötig sein, so stützt sich der Empiriker auf die Erkenntnisse der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Er sieht dadurch die pädagogische Tatsache im Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Realität einer nationalen Wirtschaftsgemeinschaft.

Die Analyse zieht vor allem die ökonomischen Verhältnisse heran. Sie prägen wohl am nachhaltigsten das wirtschaftliche Erziehungssystem. Selbst die Vergleichende Erziehungswissenschaft weist diesem Einflußfaktor große Bedeutung für die allgemeinbildenden Schulen zu. Allerdings dauerte dies in Deutschland länger als in anderen Ländern¹⁷²⁾. Frühe Hinweise finden sich verstreut in der Literatur. Eduard Spranger machte bereits 1919 in seiner Veröffentlichung "Kultur und Erziehung" darauf aufmerksam, "daß jedem Wirtschaftssystem ein bestimmtes Erziehungssystem entspricht"¹⁷³⁾.

171) Vgl. Kerschensteiner, Georg, zitiert nach Pöggeler, Franz, Nation, nationale Erziehung, a.a.O., Sp. 604

172) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 63

173) Vgl. Spranger, Eduard zitiert nach Schneider, Friedrich, ebenda, S. 161

Diesen Zusammenhang vertiefte die Wirtschaftspädagogik. Eine ausgezeichnete Studie liefert dafür Isaac L. Kandel. Er untersuchte "'die Entwicklung und Ausstattung der Grundschul-erziehung' ... in den Ländern mit vorwiegend Industrie- und Landwirtschaft in einem Vergleich"¹⁷⁴⁾. Die über-nationale Wirtschaftspädagogik kann hier Anregungen finden.

Unter anderem beeinflußt auch die Wirtschaftsordnung einer nationalen Erziehungsgemeinschaft das pädagogische Geschehen. Darauf macht Karl Abraham aufmerksam¹⁷⁵⁾. Hans Krasensky spricht von den Grundsätzen der kapitalistischen und sozialistischen Wirtschaftsauffassung und ihre Wirkung auf die Erziehung¹⁷⁶⁾. Fritz Urbschat und Alfons Dörschel nehmen sich des gleichen Problems an¹⁷⁷⁾. In ihren Abhandlungen kann der Empiriker Anregungen für seine Grundlagenforschung finden. Daneben gilt die wirtschaftliche Entwicklungsstufe als eine entscheidende Bestimmungsgröße. Franz Hilker, ein Vertreter der Allgemeinen Pädagogik, erkannte folgendes: "Die früher fest gegliederte Gesellschaft wandelt sich mehr und mehr in eine Gesellschaft mit wechselnder Dienstleistung."¹⁷⁸⁾ Der Umbruch in der Berufs- und Arbeitswelt bedingt auch veränderte Erziehungsformen.

James B. Conant wiederum betont, daß das Schulsystem mit den Arbeitsbedingungen eines Landes eng verbunden ist¹⁷⁹⁾. Infolge der Industrialisierung, Automatisierung und Rationalisierung werden neue Ausbildungsformen und -möglichkeiten gesucht, die dem veränderten und umstrukturierten Wirtschaftsbetrieb angepaßt sind. Auch formt die Wirtschaftseinheit den Menschen in anderer Weise als früher. In der Geschichte des kaufmännischen Bildungswesens spiegelt sich also die wirtschaftliche Entwicklung. Von einer hochgradig

174) Vgl. Kandel, Isaac L., Die Verlängerung der Schulzeit, a.a.O., S. 13

175) Vgl. Abraham, Karl, Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 83

176) Vgl. Krasensky, Hans, Der wissenschaftliche Standort der Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 465

177) Vgl. Urbschat, Fritz, Wirtschaftsordnung als Erziehungs- und Bildungsproblem, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 52 (1956). 1; Dörschel, Alfons, Einführung in die Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 96 ff.

178) Hilker, Franz, Was kann die vergleichende Methodik in der Pädagogik leisten? A.a.O., S. 517

179) Vgl. Conant, James B., Einige Probleme der heutigen amerikanischen Erziehung, a.a.O., S. 186

integrierten Volkswirtschaft gehen andere pädagogische Einflüsse aus als von einer wenig integrierten.

Während die erziehungsphilosophische Forschungsrichtung die Wirtschaft als einen Kulturbereich und damit als Träger von Kultur- und Bildungsgütern erschloß, untersucht die empirische Richtung die Beeinflussung des Menschen in der Wirtschaftsgemeinschaft und durch die Wirtschaft. Hier geht es also um die Frage, wieweit die ökonomischen Umstände der wirtschaftlichen Erziehung den Stempel aufdrücken und umgekehrt, wieweit der Mensch die Wirtschaft zu bestimmen in der Lage ist. Dennoch darf nicht ein einfacher Parallelismus zwischen Schule und Wirtschaft angenommen werden, wovon Walther Löbner warnt¹⁸⁰⁾. Dies kann schon einfach deshalb nicht sein, weil daneben noch weitere Gestaltungsfaktoren das Erziehungsgeschehen beeinflussen.

Wie Löbner andeutet, besteht innerhalb der Wirtschaftspädagogik die Gefahr, den Faktor Wirtschaft überzubewerten. Wie es in der normativen Forschungsrichtung Ausschließlichkeitsansprüche gab¹⁸¹⁾, so kehren sie auch in der empirischen wieder. Für das Erkenntnisverfahren mag es oft dienlich sein, den Gestaltungsfaktor Wirtschaft von anderen zu isolieren, um zu einem klaren Ergebnis zu kommen. Am Ende der Studie muß aber die Relation zu den anderen Determinanten gefunden werden, um den Einfluß des einzelnen auf das richtige Maß zu reduzieren.

Wie bereits aufgezeigt, besteht die Einflußgröße Wirtschaft aus mehreren Komponenten, wie Wirtschaftsordnung, wirtschaftliche Entwicklung oder Arbeitsbedingungen. Daneben spielen sog. strukturbestimmende Elemente, wie die verschiedenen Wirtschaftsorganisationen in Form der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände, eine Rolle. So beeinflussen in Deutschland die Industrie- und Handelskammern als Selbstverwaltungskörperschaften entscheidend die Wirtschafts-

180) Vgl. Löbner, Walther, Wirtschaft und Erziehung, a.a.O., S. 58

181) Vgl. Fürst, Gerhard, Wirtschaftsbildung als Forderung unserer Zeit, in: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, hg. v. Walther Löbner u. a., Darmstadt 1963, S. 99

erziehung, vor allem im berufsbildenden Bereich. In anderen Ländern treten ähnliche Einrichtungen auf, oder der Staat bzw. Privatpersonen übernehmen diese Aufgaben.

Neben dem Gestaltungsfaktor Wirtschaft steht der der Gesellschaft. Karl Abraham weist im besonderen auf ihre enge Beziehung zur Berufsordnung hin¹⁸²⁾. Wolfgang Lempert und Heinrich Ebel erkannten, daß sich die Berufsstrukturen unter den hochindustrialisierten Ländern immer mehr angleichen¹⁸³⁾, wodurch die übernationalen Forschungen an Gewicht gewinnen. Je mehr Gemeinsamkeiten zwischen den zu analysierenden nationalen Wirtschaftsgemeinschaften bestehen, desto ertragreicher sind Gegenüberstellungen von erziehungsrelevanten Phänomenen, da ähnliche Rahmenbedingungen die Vergleichbarkeit fördern.

In der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit breitet sich das Berufsdenken aus. Dies beobachtete besonders Heinrich Abel, als er das "spezifisch europäische Berufsdenken" beschrieb, das den Beruf "nicht nur als spezielles Leistungsfeld zur Erwerbssicherung und damit als Mittel zur sozialen Geltung, sondern als ein auf Neigung und Eignung beruhendes und dadurch Erfüllung des Lebens gewährendes Tätigsein" sieht¹⁸⁴⁾. Andere Kulturbereiche stehen dem Beruf anders gegenüber, was sich auch in der wirtschaftspädagogischen Wirklichkeit niederschlägt.

In Europa schwindet die überkommene Berufseinstellung. Die Technisierung überwand die althergebrachte Vorstellung, worauf im besonderen Fritz Giese hinweist: "Alte qualifizierte Berufe bauen ab, zersplittern und verlieren ihren hochwertigen Grad", während andere aufkommen, die nur noch die Bezeichnung Arbeitstätigkeit verdienen¹⁸⁵⁾. Der Empiriker muß sich aus diesen unterschiedlichen Auffassungen vom Beruf die der jeweiligen Wirtschaftsgemeinschaft ent-

182) Vgl. Abraham, Karl, Der Strukturwandel im Handwerk in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und seine Bedeutung für die Berufserziehung, Köln 1963 (Nachdruck)

183) Vgl. Lempert, Wolfgang und Ebel, Heinrich, Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg, a.a.O., S. 123

184) Vgl. Abel, Heinrich, Polytechnische Bildung und Berufserziehung in internationaler Sicht, a.a.O., S. 463

185) Vgl. Giese, Fritz, Bildungsideale im Maschinenzeitalter, a.a.O., S. 71

entsprechende aussuchen. Sie beeinflussen nicht nur die Berufsausbildung, sondern sind auch für die Gestalt des Arbeitsplatzes mitverantwortlich. Wirtschaftspädagogische Phänomene hängen unter anderem von der Berufsidee ab. Bereits 1935 arbeitete Walther Löbner "Berufsideale" heraus, die dem Empiriker noch heute bei seiner deutenden und interpretierenden Tätigkeit helfen können¹⁸⁶⁾. Auch bei Friedrich Feld finden sich Hinweise auf die Verbindung zwischen Beruf und anderen kulturellen Einrichtungen¹⁸⁷⁾.

Die Abhängigkeit von Erziehung, Wirtschaft und Gesellschaft faßt Karl Abraham prägnant zusammen: "Jedes in der Wirklichkeit vorhandene System der Berufserziehung steht in einem direkten Verhältnis zu einem bestimmten Gesellschafts- und Wirtschaftssystem, denn es ist für dieses geplant und kann daher nicht ohne Änderungen in einem anderen angewendet werden."¹⁸⁸⁾ Der Empiriker, vor allem auf dem Forschungsgebiet der übernationalen Wirtschaftspädagogik, hat stets anzuerkennen, daß die Gesellschaftsstruktur "einen bestimmenden Einfluß auf das Erziehungs- und Bildungswesen" ausübt¹⁸⁹⁾. Günther Böhme führt das darauf zurück, daß bestimmte gesellschaftliche Schichten gewisse "pädagogische Verfahrensweisen" verursachen¹⁹⁰⁾.

Die Ausführungen über die Gestaltungsfaktoren Wirtschaft und Gesellschaft dürfen nicht mißverstanden werden. Auswertende Arbeiten im Bereich der übernationalen Wirtschaftspädagogik sollen nicht Wirtschafts- und Gesellschaftsordnungen analysieren oder gar vergleichen. Ihr Auftrag besteht darin, zu erkennen, wie wirtschaftspädagogische Tatsachen von ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungen bestimmt sind. Dies ergibt sich aus der Erkenntnis, daß erzieherische Phänomene nicht als solche verglichen oder beurteilt werden können, sondern stets in ihrer Verflochtenheit

186) Vgl. Löbner, Walther, Wirtschaft und Erziehung, a.a.O., S. 23

187) Vgl. Feld, Friedrich, Wirtschaftspädagogische Problematik in Leitgedanken, a.a.O., S. 9

188) Abraham, Karl, Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 113

189) Vgl. Böhme, Günther, Aufgaben der Pädagogik im Spiegel der Soziologie, in: Bildung und Erziehung 7 (1954), S. 67

190) Vgl. Böhme, Günther, ebenda, S. 67

mit der kulturellen Umwelt zu würdigen sind¹⁹¹⁾. Zunehmende Bedeutung erhält diese umfassende Schau dadurch, daß heute die Gesellschaft viel stärker als früher "erziehungsorientiert" ist¹⁹²⁾.

Vor allem Karl Abraham berücksichtigt dies in der Theorie der wirtschaftlichen Erziehung. "Die Art und Weise, wie heute die wirtschaftliche Erziehung durchgeführt wird, kann deshalb ohne Kenntnis der Eigenart der modernen Gesellschaft nicht begriffen werden."¹⁹³⁾ Abraham postuliert somit auch die Aufgabe der übernationalen Wirtschaftspädagogik, sich im besonderen mit der Gestalt der jeweiligen Gesellschaft auseinanderzusetzen. Da die Gesellschaftsordnungen in wesentlichen Punkten von Wirtschaftsgemeinschaft zu Wirtschaftsgemeinschaft abweichen, spielt die Determinante eine große Rolle.

Neben die beiden Gestaltungsfaktoren Wirtschaft und Gesellschaft tritt der Staat als eine weitere Einflußgröße. Noch dominiert er im deutenden Vorgehen der gegenwärtigen übernationalen Forschung. Seine Gesetze und Verordnungen bestimmen das Erziehungswesen. Eingriffe dieser Art wirken sich sowohl auf die betriebliche als auch auf die schulische Erziehung aus.

Ferner sieht Friedrich Schneider den Einfluß der Parteipolitik auf die Erziehungseinrichtungen¹⁹⁴⁾. Im besonderen sollten derartige Untersuchungen die Ziele des staatlichen Vorgehens freilegen, die in jedem Land unterschiedlich sind und sich mit der Zeit sehr wandeln können.

Harm Prior weist auf ein wesentliches Problem hin, das noch zu wenig in der Grundlagenforschung beachtet wurde. Nach seiner Meinung sind die Motive der staatlichen Schulpolitik stets am Staatsinteresse und nicht immer am

191) Vgl. Suchodolski, Bodgan, Gleichheit und Bildung: Probleme, Methoden und Schwierigkeiten der vergleichenden Forschung, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (1963/64), S. 195

192) Vgl. Anweiler, Oskar, Zur pädagogischen Entwicklung in der Sowjetunion fünfzig Jahre nach der Revolution. Aus politik und zeitgeschichte B 41/67, Hamburg 1967, S. 3

193) Abraham, Karl, Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 119

194) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 177

Interesse der Gesellschaft ausgerichtet¹⁹⁵⁾. Besonders in totalitären Herrschaftssystemen wird der Empiriker davon auszugehen haben. Diese Feststellung gilt für die Zielsetzung der gesamten staatlichen Kulturpolitik. Einen ähnlichen Gedanken findet man bei Friedrich Feld, der darauf aufmerksam macht, daß die Politik für das Erziehungswesen den institutionellen Rahmen schafft¹⁹⁶⁾.

Die besondere Einflußnahme des Staates auf die wirtschaftspädagogische Wirklichkeit rührt von seiner rechtssetzenden Tätigkeit her. Augenfällig wird dies im Raum der Schule, in der sich auch dann die Ziele der staatlichen Kulturpolitik am besten verfolgen lassen. Eiichi Mochida unterscheidet auf diese Weise Erziehungssysteme, in denen die Erziehung als Privatsache und zum anderen als öffentlich organisierte Angelegenheit oder als Sache des allmächtigen Staates betrachtet wird¹⁹⁷⁾. Unschwer kann der Empiriker diese unterschiedlichen Auffassungen in der Wirklichkeit erkennen. Eng damit verbunden ist die Frage nach der Staatsform. So schaffen sich Diktatur und Demokratie entsprechend strukturierte Erziehungssysteme.

Mit ähnlichen Problemen befaßte sich früher Walther Löbner. Er arbeitete die "Ideen von der gelenkten und gesteuerten Berufserziehung"¹⁹⁸⁾ heraus, denen diejenigen der staatlich nicht reglementierten Erziehung gegenüberzustellen sind. Die erste Form setzt das Gesamtinteresse, die zweite das Einzelinteresse obenan, wie es Walter Plate auf eine einfache Formel brachte¹⁹⁹⁾. Die Diktatur neigt zur Politisierung der wirtschaftlichen Erziehung. Nach Werner Schultz

195) Vgl. Prior, Harm, Staatsschule und Beamtenlehrer in Deutschland. Aus politik und zeitgeschichte B 30/66, Hamburg 1966, S. 9 f.

196) Vgl. Feld, Friedrich, Die Wirtschaftspädagogik, ihr Werden und Wesen, ihre Aufgaben und Wege, in: Die Erziehung 15 (1940). 10/11, S. 241

197) Vgl. Mochida, Eiichi, Vergleichende Darstellung der gegenwärtigen Bildungspolitik in Deutschland und Japan, a.a.O., S. 26 f.

198) Vgl. Löbner, Walther, Einheitliche Steuerung der Wirtschaftspädagogik, in: Die Deutsche Berufserziehung, Ausgabe B, 20 (1940). 23/24, S. 144

199) Vgl. Plate, Walter, Zur totalen und politischen Wirtschaftspädagogik, in: Die Deutsche Berufserziehung, Ausgabe B, 20 (1940). 5/8, S. 27

wird hier nicht nach Vernunftsgründen, sondern von der Autorität her organisiert²⁰⁰⁾. Eine solche Vorbetrachtung hat der Empiriker besonders beim Deuten der östlichen Pädagogik anzustellen.

Neben der Staatsform beeinflusst auch der Staatsaufbau die wirtschaftspädagogische Wirklichkeit. So zeigen nationale Wirtschaftsgemeinschaften mit föderalistischem Staatsaufbau größere Mannigfaltigkeit in den Erziehungseinrichtungen als zentralistische Systeme. Empirische Untersuchungen in Deutschland, der Schweiz oder den USA bestätigen dies. Da gerade die gesetzlichen Grundlagen ein entscheidender Faktor für die Ausformung des nationalen Erziehungswesens sind²⁰¹⁾, gewinnt der Staatsaufbau an Bedeutung. Danach richtet sich etwa die Gesetzgebungskompetenz seiner Organe. Von diesem Gesichtspunkt aus gilt es, die verschiedenen Formen des Staatsaufbaus in die Systematik der Gestaltungsfaktoren einzubauen. Weiterhin hängen davon die Fragen der Schulverwaltung bzw. der Schulaufsicht ab. Den Einfluß des Staates auf die Berufserziehung untersuchte vor allem Friedrich Schlieper. Nach seiner Meinung richtet sich die Tätigkeit des Staates daran aus, welchen Sinn der Staat der Berufserziehung gibt²⁰²⁾. Er will aufzeigen, wovon das einzelne Herrschaftssystem das Recht zum Eingriff in das Erziehungswesen ableitet. Er kommt zum Ergebnis, daß der Staat nur die "Gemeinschaften" bei der Durchführung der pädagogischen Aufgaben und Ziele unterstützen sollte, "so weit sie rechtschaffen und ehrbar sind"²⁰³⁾. Demgegenüber betrachtet der Staat oft das berufliche Schulwesen als ein Instrument der Wirtschafts- und Sozialpolitik und mißachtet dabei den Erziehungsgedanken²⁰⁴⁾. Die Zielvorstellung des

200) Vgl. Schultz, Werner, Totalitäre Erziehung (Buchbesprechung), in: Bildung und Erziehung 7 (1954), S. 664

201) Vgl. Holmes, zitiert nach Hilker, Franz, Die vergleichende Methode in Erziehung und Bildung, a.a.O., S. 357

202) Vgl. Schlieper, Friedrich, Berufserziehung und Staat, in: Berufserziehung im Handwerk, hg. von Friedrich Schlieper, 1. Folge, Köln 1954, S. 43

203) Vgl. Schlieper, Friedrich, ebenda, S. 47

204) Vgl. Abraham, Karl, Berufsbildung in der Industriegesellschaft, a.a.O., S. 15 f.

Staates strukturiert das Erziehungswesen mit. Auch leiten sich von politischen Vorstellungen gelegentlich die Erziehungsideale ab²⁰⁵⁾.

Beim Gestaltungsfaktor Staat, wie bei denen von Wirtschaft und Gesellschaft, fehlen noch die grundlegenden Untersuchungen für die Arbeit des Empirikers. Nur verstreute Einzelstudien konnten deshalb herangezogen werden. Auf Grund der Themenstellung müßte ihnen gemein sein, daß sie die Schul- und Erziehungssysteme in nationalstaatlicher Form anerkennen. Nach Oskar Anweilers Ansicht wird dieser Umstand heute problematisch²⁰⁶⁾. Allerdings muß auch er zugeben, daß die dargestellten Gestaltungsfaktoren Wirtschaft, Gesellschaft und Staat das Erziehungssystem weiterhin wesentlich bestimmen. Seine Zweifel sind berechtigt, wenn die Determinante Nationalcharakter überbetont wird. Darauf gehen vor allem Friedrich Schneiders frühe Schriften ein²⁰⁷⁾. Das Problem beschäftigt auch Eduard Spranger²⁰⁸⁾. An anderer Stelle hebt Spranger vor allem die Verbindung des Nationalcharakters mit der Geschichte hervor, die als ein anderes Gestaltungselement anzusehen ist. Volkscharakter ist bei ihm, wie die nationale Kultur, das Ergebnis der historischen Entwicklung, der er bei der Analyse eines Erziehungswesens große Bedeutung beimißt. "Wer die Geschichte eines Volkes nicht aufs genaueste kennt, ist auch nicht berufen, über seinen Nationalcharakter zu urteilen."²⁰⁹⁾

Hiermit gibt Spranger der übernationalen Forschung eine weitere Anregung. Sie hat die Wirtschafts-, Sozial- und Schulgeschichte als Gestaltungsfaktoren heranzuziehen. Walther Merck deutet Spranger dahin, daß er dadurch Wesentliches über "das Natürliche, das Naturgebundene" aussagen

205) Vgl. Brodbelt, Samuel, Erziehungsideale und Erziehungspraxis in vergleichender Sicht, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11 (1965), S. 149

206) Vgl. Anweiler, Oskar, Konzeption der Vergleichenden Pädagogik, a.a.O., S. 309

207) Vgl. Schneider, Friedrich, Triebkräfte der Pädagogik der Völker, a.a.O.

208) Vgl. Spranger, E(duard), Wie erfaßt man einen Nationalcharakter, in: Erziehung 14 (1939), S. 41 - 62

209) Spranger, Eduard, Kulturprobleme im gegenwärtigen Japan und Deutschland, in: Die Erziehung 16 (1941). 6/7, S. 121

vollte, was vor allem die empirische Vergleichende Erziehungswissenschaft beeinflussen muß²¹⁰⁾. Aus Volkscharakter und Geschichte leiten sich oft Erziehungsziele und Schulsysteme ab. Karl Abraham bringt einen ähnlichen Hinweis, wenn er die Mentalität des Volkes, die auch geschichtlich bedingt ist, auf dem Gebiet der Erziehung wiederfinden möchte²¹¹⁾.

Die Wirkung der Determinanten Volkscharakter und Geschichte möchte Oskar Anweiler relativieren, indem er auf neuere Einsichten im Bereich der Sozialwissenschaften hinweist. Sie besagen, daß "nationaltypische Eigenarten in Wirklichkeit wandelbar sind", und daß diesbezüglich große Veränderungen im Gefolge der Industrialisierung stattgefunden haben²¹²⁾. Demgegenüber greift Anweiler lieber auf eine umfassende kultursoziologische Komponente zurück. Er knüpft an Friedrich Schneider an, der das Studium der Vergleichenden Erziehungswissenschaft nur dann für erfolgreich ansieht, wenn der Forscher in das Wesen mehrerer Kulturen einzudringen vermag²¹³⁾.

Die in diesem Abschnitt bis jetzt aufgezeigten Determinanten stellen außerpädagogische Größen dar. Ihnen treten solche gegenüber, die von der Erziehungswissenschaft und -praxis geschaffen wurden. Vor allem ist hier an das Erziehungsziel zu denken, das auch von der Erziehungsphilosophie mitbeeinflußt werden kann. Alfons Dörschel sieht das Bildungsideal von der kulturellen Gesamtlage abhängig, weshalb es weder konstruiert noch konserviert werden kann²¹⁴⁾. Man sollte aber auch berücksichtigen, daß derartige Vorstellungen geschichtlich bedingt sind. Wie ließen sich sonst manche Traditionen im deutschen Schul-

210) Vgl. Merck, Walther, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 218

211) Vgl. Abraham, Karl, Zusammenwirken von Wirtschaft und Wissenschaft in der beruflichen Weiterbildung, in: Bildung und Beruf in der modernen Gesellschaft, hg. v. Deutschen Industrie- und Handelstag, Schriftenreihe, Heft 83, Bonn 1963, S. 46

212) Vgl. Anweiler, Oskar, Konzeption der Vergleichenden Pädagogik, a.a.O., S. 309

213) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 27

214) Vgl. Dörschel, Alfons, Einführung in die Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 102

system erklären, wenn nicht durch die Überlieferung. Allerdings muß auch anerkannt werden, daß Erziehungsziele wandelbar sind, da sich in ihnen bestimmte Wertvorstellungen finden. Unter anderem beinhalten sie transzendente Elemente.

Durch das Freilegen der angesprochenen Determinanten gelingt es, die pädagogischen Phänomene auf dem Hintergrund der wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und staatlichen Verhältnisse zu deuten. Aus der Fülle der Gestaltungsfaktoren hob dieser Abschnitt einige Grundformen heraus. Damit verfolgte er den gleichen Weg, den Leonhard Froese bei der Analyse der "ideellen Gestaltungskräfte der deutschen Schulwirklichkeit" ging. Er kam dort zu einigen Beweggründen, wie zu den "weltanschaulich-religiösen, politischen, positiv-rechtlichen, wissenschaftlichen und rein pädagogischen"²¹⁵⁾. Als Ergebnis hebt er hervor, die Gesetzgebung liege im Interesse aller und sei somit von allen "Umweltbedingungen" abhängig. Er zeigt auch durch seine Arbeit, daß sich der Forscher nicht einseitig auf eine Determinante festlegen darf, sondern stets alle Gestaltungsfaktoren beachten muß, um ein pädagogisches Phänomen deuten und interpretieren zu können.

Wie nicht eine Determinante ausreicht, so kann der Empiriker nicht mit der äußeren Anreihung von "Partialeinsichten" zufrieden sein. Ein solches Vorgehen könnte keinesfalls nur in logischer Hinsicht angefochten werden, sondern würde auch dem Wesen der Determinantenanalyse widersprechen. Zwischen den einzelnen Bestimmungselementen herrschen wechselseitige Beziehungen, da sie sich gegenseitig beeinflussen, d. h. hemmen und fördern. Die Aufgabe des Empirikers besteht nun darin, von Fall zu Fall den Zusammenhang der Gestaltungsfaktoren in der wirtschaftspädagogischen Tatsache herauszufinden, um sie umfassend interpretieren zu können. Damit sieht der Forscher das einzelne Phänomen auch im Gesamtzusammenhang seiner nationalen Wirtschaftsgemeinschaft. "Obwohl theoretisch betrachtet zu fast

215) Vgl. Froese, Leonhard, Die ideellen Gestaltungskräfte der deutschen Schulgesetzgebung, in: Bildung und Erziehung 6 (1953), S. 490 f.

jedem Aspekt des Bildungswesens die Zahl der Einflüsse potentiell bis ins Unendliche geht, so können der Relevanz von Faktoren Grenzen gesetzt werden, die bei den verschiedenen Aspekten verschiedene Grade an Komplexität erreichen."²¹⁶⁾ Die wichtigsten für die übernationale Wirtschaftspädagogik wurden hier skizziert.

216) Springer, Ursula K., Sinn und Gehalt von Vorlesungen über Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 882

2. Die idealtypischen Gestaltungskategorien einer nationalen Wirtschaftsgemeinschaft

Wie das Zusammenstellen und Typisieren der Gestaltungsfaktoren, so erleichtert auch das Herausarbeiten von idealtypischen Gestaltungskategorien das Deuten und Interpretieren der wirtschaftspädagogischen Phänomene. Grundgedanke ist, daß in der Erziehungswirklichkeit immer wiederkehrende Bauelemente oder Ordnungsprinzipien zu finden sind, die allgemein dargestellt werden können. Ihre Merkmale sollen idealtypisch zusammengetragen werden, wie es etwa die Volkswirtschaftslehre mit den Wirtschaftsordnungen machte. Ein solches Vorgehen scheint wirklichkeitsfern, hat aber Bedeutung für die Forschungsarbeit. In der Realität treten die einzelnen Formen nur in Mischungen auf. Damit geben ihre Bezeichnungen reine Typenbegriffe ab, deren Inhalt als Denkinstrument, als klassifikatorisches Erkenntnis-mittel dient, nie aber Aussagen über die Wirklichkeit anstrebt²¹⁷⁾.

Auch die Gestaltungskategorien beinhalten keine Kausalgesetzmäßigkeiten, sondern empirische Regelmäßigkeiten, Wahrscheinlichkeiten oder Tendenzen. Sie berücksichtigen vor allem, daß innerhalb der Erziehungswissenschaft das Denken und Deuten oft in sog. Polaritäten abläuft, wie es z. B. Peter Petersen erläutert²¹⁸⁾. Dem Polaren mißt er zwei Eigenschaften zu: "Es ist einmal dasjenige, welches innerhalb einer Reihe von Kräften oder Begriffen oder Werten den Charakter der stärksten Fremdheit trägt, und sodann dasjenige, welches einander derart innig bedingt, daß keines ohne das andere sein kann, ja das innigste Zueinander ist."²¹⁹⁾

In diesen Hilfsmitteln schlagen sich auch die Elemente der bisherigen Erfahrungen und Erkenntnisse in Form von gestalt-theoretischen Vorstellungen nieder. Sie bieten des-

217) Vgl. Dörschel, Alfons, Einführung in die Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 89

218) Vgl. Petersen, Peter, Der Ursprung der Pädagogik, Allgemeine Erziehungswissenschaft, 2. Teil, Berlin und Leipzig 1931, S. 37 f.

219) Petersen, Peter, ebenda, S. 45

halb ein System aus der Praxis gewonnener und überprüfter, also gesicherter Vorstellungen. Ähnlichen Charakter haben die im vorangegangenen Abschnitt freigelegten Gestaltungsfaktoren. In beiden spiegelt sich die Einsicht, daß Materialsammlungen aus der Wirklichkeit nicht ohne Denken, ohne Kategorien möglich sind. "Selbst Erfahrungen als unmittelbares Erfassen, Anschauen kann nur auf dem Hintergrund der Begriffe erfolgreich sein."²²⁰⁾

Auch in der Allgemeinen Pädagogik findet man ähnliche Bestrebungen. So möchte Franz Hilker "eine Klassifikation des Bildungswesens nach übereinstimmenden Prinzipien" aufstellen, die dann auch international anerkannt werden sollte²²¹⁾. Dem Erziehungswissenschaftler bieten sich nach Hilker verschiedene Möglichkeiten der Prinzipienbildung an, so die Gliederung der Schulsysteme nach den Altersgruppen. Dem Wirtschaftspädagogen stehen andere Möglichkeiten offen, Ordnungsmaßstäbe zu erhalten. Diese müssen bestimmte Grundvoraussetzungen erfüllen. Wertvolle Hilfe leisten dabei die Erkenntnisse der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Hier entwickelte Max Weber den Typenbegriff, den Erich Hermann in die Allgemeine Erziehungswissenschaft eingeführt hat²²²⁾.

Auch Ursula K. Springer setzt sich kritisch mit dem Vorhaben auseinander, Gestaltungskategorien in der Pädagogik anzuwenden. "Es ist verführerisch, bestimmte Züge in Bildungssystemen mit solchen genialen Vereinfachungen zu 'erklären', und wir alle machen uns dessen mehr oder weniger schuldig."²²³⁾ Sie sieht auch die dem Verfahren bevorstehenden Schwierigkeiten: "Solche Feststellungen verleiten zu unkritischer Annahme von stereotypen Vorurteilen und verbauen die Sicht für Erkenntnis der realen Verhältnisse."²²⁴⁾ Selbst wenn ihre Skepsis begründet wäre, so

220) Henz, Hubert, Lehrbuch der systematischen Pädagogik, a.a.O., S. 431

221) Vgl. Hilker, Franz, Les Etapes principales de l'Enseignement. Une Classification des Systèmes Scolaire, in: Paedagogica Europaea, hg. v. M. J. Langeveld, Braunschweig 1965, S. 44

222) Vgl. Hermann, Erich, Die Grundformen des pädagogischen Verstehens, a.a.O., S. 49

223) Springer, Ursula K., Sinn und Gehalt von Vorlesungen über Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 880

224) Springer, Ursula K., ebenda, S. 880

arbeitet die Wissenschaft besser mit solchen Denkhilfen als ohne sie. Hermann Röhrs macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, daß bereits früher damit gearbeitet wurde. Paul Barth griff in der historischen Analyse ebenfalls zur Typenbildung, wodurch der Pädagogik "eine Fülle wichtiger Tatsachen erschlossen (wurde), die das Problem der 'Typenzucht' in einem neuen Licht erscheinen lassen"²²⁵⁾.

Allerdings sollte die überkommene "dialektische Methode pädagogischen Reflektierens" damit nicht verwechselt werden, wie sie vor allem die Erziehungsphilosophie pflegt. Werner Linke setzt sich mit diesem Problem auseinander²²⁶⁾. Sie hat mit der hier vorgeschlagenen Typenbildung wenig gemeinsam. So muß ihre Wirklichkeitsferne, die Linke vor allem den Begriffspaaren Freiheit und Bindung, Universelles und Individuelles vorwirft, im Bereich der Empirie überwunden werden. Die hier vorgeschlagenen Gestaltungskategorien zeichnen sich dadurch aus, daß sie auf historischen Phänomenen aufbauen. Sie stellen konträre Begriffsgruppen dar, die sich nicht nur gegenseitig stützen, sondern vielmehr ergänzen. Ähnliches beabsichtigte Eduard Spranger mit der Methode des dialektischen Denkens, das die Wirklichkeit transparent machen sollte²²⁷⁾.

Die Typen tragen keinen Wert in sich. Sie sind nur Zweck-Mittel-Kombinationen. Deshalb erübrigt es sich auch, Zwischen- und Unterglieder aufzuführen. Sie sollen ein Denkschema abgeben, das sich zu bewähren hat, wenn der Empiriker "den Kampf mit ... ungeheueren Stoffmassen aufnimmt"²²⁸⁾, wie es auf dem Gebiet der übernationalen Wirtschaftspädagogik der Fall ist. Sie besitzen Modellcharakter und gewinnen ihre Bedeutung "aus der Zwischenlage zwischen Realitätserfassung und idealer Schau"²²⁹⁾, d. h.

225) Vgl. Röhrs, Hermann, Pädagogik und Soziologie im Lebenswerk von Aloys Fischer, in: Bildung und Erziehung 5 (1952), S. 257

226) Vgl. Linke, Werner, Aussage und Deutung in der Pädagogik, a.a.O., S. 72

227) Vgl. Spranger, Eduard, zitiert nach Linke, Werner, ebenda, S. 104

228) Vgl. Walther, Andreas, Zur Typologie der Kulturen, in: Kölner Vierteljahresschriften für Soziologie 4 (1924). 1/2, S. 16

229) Vgl. Dörschel, Alfons, Wirtschaftsleben und pädagogisches Handeln in der Gegenwart, in: Wirtschaft und Erziehung 11 (1959). 5, S. 204

als Denkmittel.

In die Wissenschaft fanden sie bisher wenig Eingang. Wolfgang Lempert und Heinrich Ebel verwenden beispielsweise ein solches Modellpaar in ihrer Studie über die Lehrzeitdauer, indem sie polare Systeme für die Berufsausbildung herausstellen. Sie unterscheiden die schul- und die betriebsgebundene Berufsausbildung. Dafür bringen sie die folgende Erklärung: "'Betriebsgebunden' heißt auch die Ausbildung in Betrieben beziehungsweise in enger Anlehnung an Betriebe, 'schulgebunden' die Ausbildung in selbständigen Ausbildungsstätten."²³⁰) Als Kriterium dient ihnen der Ausbildungsträger. Beide scheinen nur für diese Arbeit als Denkmodelle gedacht zu sein.

Wolfgang Stratenwerth beschäftigt sich ebenfalls mit diesem Fragenkreis. Er kritisiert, daß "die den Termini zu Grunde liegenden realen Tatbestände nur selten klar erfaßt und exakt gegeneinander abgegrenzt sind"²³¹). Deshalb untersucht er das Begriffspaar 'schul- und betriebsgebunden' und arbeitet die dahinter verborgenen Merkmale heraus. Er möchte nicht bei den Polen stehenbleiben, sondern versucht eine feinere Differenzierung. Ihm geht es darum, die "tatsächlichen und möglichen Zwischenformen morphologisch zu erfassen und zu beschreiben, um auf diese Weise die Realität besser in den Griff (zu bekommen)"²³²). Er weist auch auf Zwischenglieder hin, wie auf das dualistische Berufserziehungssystem in Deutschland.

Weiterhin bemühte sich Adolf Schwarzlose beim Aufstellen von sog. "Ausbildungsmodellen" darum, nur beschränkte er sie auf die geschichtliche Betrachtung. Als Kriterium nimmt er die Berufsvorstellung. Er setzt dem handwerklichen Berufsideal das heutige gegenüber²³³). Die wichtigsten Merkmale beider Berufsausbildungssysteme stellt er zusammen und ordnet sie in die ökonomischen und gesellschaftlichen

230) Lempert, Wolfgang und Ebel, Heinrich, Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg, a.a.O., S. 66 f.

231) Vgl. Stratenwerth, Wolfgang, "Betriebsgebundene" und "schulgebundene" Berufserziehung, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 55 (1959). 11, S. 810

232) Vgl. Stratenwerth, Wolfgang, ebenda, S. 814

233) Vgl. Schwarzlose, Adolf, Berufserziehung in der industriellen Gesellschaft, Berufspädagogische Beiträge, Heft 2/1954, S. 13 ff.

Bedingungen ein. Er folgert anschließend: "Gegenüber dem statischen Grundzug der agrarisch-handwerklichen Gesellschaftsstruktur zeichnet sich das Dynamische der industrialisierten Gesellschaft besonders kräftig ab."²³⁴⁾ Die ständisch gegliederte und die mobile Gesellschaft verlangen völlig andere Erziehungssysteme.

Weitere Kriterien können polaritätsbildend sein. Eiichi Mochida geht in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft von der Form der staatlichen Kulturpolitik aus. Dem absolutistischen Bildungssystem früherer Zeit stellt er das neuzeitlich-öffentliche gegenüber. Auf der einen Seite wird Erziehung als ein "Mittel zur Förderung des Staatsvolkes", auf der anderen Seite, von den Regierungen, als ein "Recht auf Bildung" angesehen, wie es in den modernen Verfassungen steht²³⁵⁾. Der Autor ordnet beiden die verschiedenen Gesellschaftstypen zu. Er erkennt in der Geschichte eine Entwicklung vom absolutistischen zum neuzeitlich-öffentlichen über das neuzeitlich-private Schulwesen²³⁶⁾.

Nimmt der Staat die Erziehung in die Hand, so entspricht das Erziehungswesen auch dem Staatsaufbau. Ein zentralistisch organisierter Staat versucht der Zentralgewalt alle Entscheidungen zu übertragen, während ein föderalistisch organisierter mit einer vielfältigen dezentralisierten Schulorganisation aufwartet. Besonders in hochindustrialisierten Staaten mit langer schulischer Tradition tritt dieses Problem auf. Als Gegenpole bieten sich Erziehungswesen mit absoluter Einheit und mit relativer Vielfalt an.

Die Beispiele zeigen, daß es sich bei diesen Gestaltungskategorien um eine Übergangsform von Gedankenkonstruktion zu Realtyp handelt. Sie kommen in "Klarform" nicht vor. Wenn die Begriffe Eduard Sprangers zugrunde gelegt werden, handelt es sich um sog. Idealtypen, die Spranger als halb anschaulich, jedoch zugleich als Ergebnis "der in Gedanken aus einem frei gesetzten Prinzip der Formalbildung" aus-

234) Schwarzlose, Adolf, ebenda, S. 4

235) Vgl. Mochida, Eiichi, Vergleichende Darstellung der gegenwärtigen Bildungspolitik in Deutschland und Japan, a.a.O., S. 1 f.

236) Vgl. Mochida, Eiichi, ebenda, S. 5

gehend erkennt²³⁷⁾. Damit beinhalten sie keinerlei Werturteil. Sie "sind ideal im Sinne von gedanklicher Isolierung, und sie sind konstruiert als äußerst reine Fälle, die nur als methodische Hilfsmittel zur schärferen Herausbildung wirklich vorkommender Fälle dienen"²³⁸⁾. Deshalb bewegen sie sich zwischen der Normativität und der Empirik.

Friedrich Schneiders Meinung kann auf die übernationale Wirtschaftspädagogik übertragen werden. Ohne eine solche Typologie, wenn auch in primitivster Form, ist eine vergleichende Untersuchung nicht möglich²³⁹⁾. Aussichtslos scheint es, wissenschaftlich fundierte Studien auf dem Gebiet der übernationalen Wirtschaftspädagogik zu schreiben, wenn Gestaltungsfaktoren und -kategorien nicht als Hilfsmittel beim Interpretieren dienen. Die Deutung setzt beide voraus. Dennoch gibt es beim Vorgehen Schwierigkeiten, "ein bestimmtes System einem der hauptsächlichsten Strukturtypen zuzuordnen"²⁴⁰⁾. Brion Holmes fordert deshalb die Theorie auf, Wege zu zeigen, "die es ... gestatten, Grundkategorien pädagogischer Situationen und Probleme zu identifizieren und ihre Wirksamkeit in vorgeschlagenen Lösungen korrekt zu messen"²⁴¹⁾. Die beiden Abschnitte über das Kennzeichnen der pädagogischen Phänomene in einer nationalen Wirtschaftsgemeinschaften sollten dazu beitragen.

237) Vgl. Spranger, Eduard, Grundstile der Erziehung, a.a.O., S. 95

238) Vgl. Spranger, Eduard, ebenda, S. 95

239) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 129 f.

240) Vgl. Hausmann, Gottfried, Determinanten der Erziehungsstrategie in Mehrfach-Systemen, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (1963/64), S. 175 f.

241) Vgl. Holmes, Brion, und Robinsohn, Saul, Relevante Daten in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 156

Fünftes Kapitel

Die übernationale Wirtschaftspädagogik in der Systemschau - Zusammenfassung der Ergebnisse

In der Theorie der Wirtschaftspädagogik findet man nur wenige Systemversuche, die den Forschungsbereich der übernationalen Wirtschaftspädagogik, meist unter der Bezeichnung "Vergleichende Wirtschaftspädagogik", umfassen. Die Gründe hierfür sind bereits, vor allem im ersten und zweiten Kapitel, herausgestellt worden. Die Hauptursache liegt darin, daß viele Theorien von der normativen und erziehungsphilosophischen Forschungsrichtung ausgehen oder sie doch betonen. Nur wenige, wie die Theorien von Schlieper, Dörschel oder Abraham, erkennen Normativität und Empirie gleichberechtigt nebeneinander an. Selbst sie halten ihren Ansatz nicht immer konsequent durch. Bei den übrigen dominiert bei weitem der normative Zweig.

Die Mahnung Walther Löbners um 1933, auf die "konkreten Erscheinungen" des wirtschaftlichen Lebens zurückzugreifen, anstelle rein theoretische Spekulation zu betreiben, wurde lange Zeit überhört¹⁾. Die Empirie blieb das vernachlässigte Gebiet; erst heute scheint sich dies zu ändern. Nicht die Polarität Empirie und Normativität beherrschte die wirtschaftspädagogische Auseinandersetzung, sondern die beiden Zweige der Allgemeinen und der Speziellen Wirtschaftspädagogik, wie sie Adolph Geck bezeichnete und Hans Krasensky oder Alfons Dörschel übernahmen²⁾. Daneben bemühte sich Friedrich Schlieper auch um die Teilbereiche der "empirisch-explikativen", der "normativen" und der "historischen Wirtschaftspädagogik"³⁾.

Die angeführten Gliederungsversuche beweisen, daß die Unterschiede zwischen den Forschungsrichtungen nicht im "Material als solchem, sondern darin (liegen), unter welchen Gesichtspunkten dieses betrachtet und ausgewertet wird"⁴⁾.

1) Vgl. Löbner, Walther, Wirtschaft und Erziehung, a.a.O., S. 7

2) Vgl. Dörschel, Alfons, Arbeit und Beruf, a.a.O., S. 76 f.

3) Vgl. Schlieper, Friedrich, zitiert nach Dörschel, Alfons, ebenda, S. 77

4) Vgl. Abraham, Karl, Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 60

Eine dafür sachgerechte Fragestellung fand Alfons Dörschel, allerdings baute er seine weitere Gliederung der Wirtschaftspädagogik nicht immer darauf⁵⁾. Nach ihm beschäftigt sich die Empirie mit der Frage, wie die wirtschaftliche Erziehung vor sich geht. Selbst wenn einzelne empirische Erhebungen bzw. Ansätze zu einer systematischen Tatsachenforschung vorliegen, so fehlt es doch an der Gesamtschau und im besonderen an der Verankerung in der Theorie der wirtschaftlichen Erziehung.

Die Aufgabe soll in diesem Kapitel unter dem speziellen Gesichtspunkt der übernationalen Wirtschaftspädagogik angehen. Es sucht Hinweise innerhalb der bisherigen Literatur, um dort Anregungen für die hier vertretene Meinung zu holen. Im besonderen sollen die Arbeiten von Fritz Urbschat, Ernst Antony, Friedrich Schlieper und Alfons Dörschel herangezogen werden. Sie ordnen den Forschungsbereich der übernationalen Wirtschaftspädagogik oder den der Empirie in das System der Wirtschaftspädagogik ein.

Fritz Urbschat geht in seiner Systematik von der Frage aus, "wie ... sich Erziehung und Bildung im Bereich der Wirtschaft (vollziehen bzw. vollzogen), in den der Mensch als Subjekt und Objekt hineingestellt ist"⁶⁾. Im Anschluß daran gelangt er zur historischen, systematischen und wirtschaftskritischen oder philosophischen Wirtschaftspädagogik. Dabei erkennt er auch die systematische Wirtschaftspädagogik "als reine Tatsachenforschung ohne den Versuch einer ethischen Wertung"⁷⁾. Seiner Ansicht kann, den vorstehenden Ausführungen entsprechend, nicht zugestimmt werden. Vor allem scheinen die durch Urbschat voneinander abgehobenen Forschungsrichtungen standorttheoretisch und terminologisch wenig befriedigend zu sein. Historische und systematische Forschung könnten dennoch als empirische Richtung angesprochen und dadurch der philosophischen entgegengehalten werden. Während zwischen

5) Vgl. Dörschel, Alfons, Einführung in die Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 26 ff.

6) Urbschat, Fritz, Die Stellung der Wirtschaftspädagogik in der Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 770 f.

7) Vgl. Urbschat, Fritz, ebenda, S. 770 f.

beiden ein Spannungs- und Ergänzungsverhältnis bestehen soll, trennt Urbschat beide. Die wirtschaftliche Wirklichkeit selbst ist kein wertfreier Bereich, noch vermag sie durch eine wertfreie Forschung erfaßt zu werden. Die Erkenntnismethode der phänomenologischen Hermeneutik entspricht diesem Wesenszug. Zwischen Empirie und Normativität herrscht ein inniges Verhältnis gegenseitiger Beeinflussung. Die Erziehungswirklichkeit ist ohne Wertesystem nicht zu interpretieren.

Auf Fritz Urbschats Ausführungen griff Ernst Antony zurück. Er versuchte, die Forschungsrichtungen der Wirtschaftspädagogik in Anlehnung an die wichtigsten Aufgaben herauszuheben⁸⁾. Er kam zur Gliederung in eine historische und eine systematische Wirtschaftspädagogik, die beide sowohl "deskriptiv" als auch "normativ" gesehen und untersucht werden können⁹⁾. Dem systematischen Zweig ordnet er verschiedene Problemkreise unter, "die zum Teil mehr praktischer, zum Teil mehr theoretischer Natur sind". Die Themen reichen von den Fragen des zweckmäßigen Schulaufbaus oder der Lehrerbildung bis zur Grundlagenforschung in Form der Begriffsbildung oder -klärung. Dazu zählt er auch "den Vergleich des wirtschaftspädagogischen Denkens und Tuns in den einzelnen Ländern", dessen Gebiet er mit dem Terminus der "Vergleichenden Wirtschaftspädagogik" umschreibt.

Eine so allgemein gehaltene Zusammenstellung von Forschungsaufgaben ist als Systemschau kaum brauchbar. Ferner legt Antony den Erkenntnisbereich der Vergleichenden Forschungsrichtung nicht klar fest. Er sieht ihn sowohl als Teil des empirischen als auch des normativen Aspekts. Hier soll dagegen gezeigt werden, welche großen Probleme ein solches Festlegen mit sich bringt. Auf die Forschungsmethode geht er überhaupt nicht ein. Allerdings erkennt er das Spannungsverhältnis zwischen Empirie und Normativität an: "Die deskriptive Wirtschaftspädagogik ist im eigentlichen Sinne nur vorbereitend und dient vor allem der Bestandsaufnahme,

8) Vgl. Antony, Ernst, Grundfragen der Wirtschaftspädagogik, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 55 (1959). 12, S. 888 ff.

9) Vgl. Antony, Ernst, ebenda, S. 890

die durch die normative Wirtschaftspädagogik ihre teleologische Ausrichtung erfährt."¹⁰⁾

Weiterhin beschäftigte sich Alfons Dörschel mit der Frage nach der empirischen Forschungsrichtung und der "Vergleichenden Wirtschaftspädagogik". Er zieht ebenfalls verschiedenartige Gliederungskriterien heran. Einmal verwendet er die Einteilung in Allgemeine und Spezielle Wirtschaftspädagogik¹¹⁾. Zum anderen nimmt er den empirischen und normativen Blickwinkel als Einteilungsmaßstab¹²⁾, denen er dann die erziehungsphilosophische und die historische Blickrichtung beifügt. Größere Bedeutung erhält aber das Paar Allgemeine und Spezielle Wirtschaftspädagogik. "Danach umfaßt die Allgemeine Wirtschaftspädagogik die Wesens- und Grundfragen, die Methoden- und Systemerörterungen, die Probleme der Vergleichenden Wirtschaftspädagogik und die historischen Untersuchungsfelder."¹³⁾ Sie beinhaltet also auch den hier anstehenden Fragenkreis.

An anderer Stelle bringt Dörschel die so aufgeführten Wissenschaftsbereiche in eine Rangordnung und Stellung zueinander. Er verläßt sich im allgemeinen auf die Erfahrungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, die der Vergleichenden Forschungsrichtung oft eine Ergänzungsfunktion zur "Theorie" zuspricht. Dem schließt sich Dörschel an. Unter der Überschrift "Ergänzende Orientierung" faßt er die Problemkreise der Geschichte der Berufserziehung und "der Vergleichenden Wirtschaftspädagogik" sowie die des erziehungs- und bildungspolitischen Zweigs und der Rechtsfragen zusammen¹⁴⁾.

Seine standortlich so festgelegte "Vergleichende Wirtschaftspädagogik" unterscheidet sich von der übernationalen und von der Vergleichenden Wirtschaftspädagogik, wie sie hier umschrieben wurden. Seine "Vergleichende Wirt-

10) Antony, Ernst, ebenda, S. 890 f.

11) Vgl. Dörschel, Alfons, Einführung in die Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 21 f.

12) Vgl. Dörschel, Alfons, Arbeit und Beruf, a.a.O., S. 75

13) Dörschel, Alfons, Einführung in die Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 21

14) Vgl. Dörschel, Alfons, ebenda, S. 109 ff.

schaftspädagogik" enthält nicht nur die Auslands-Wirtschaftspädagogik, sondern alle drei Arten des Vergleichs, also den horizontalen, den vertikalen und den horizontal-vertikalen¹⁵⁾. Ferner findet sich in ihr der normativ-erziehungsphilosophische, der empirische und der historische Aspekt. Dörschel liefert vor allem keine eindeutige Ableitung der Begriffe, aber auch keine klare Abgrenzung des Erkenntnisobjektes und Beschreibung der Forschungsverfahren.

In seiner Habilitationsschrift reiht er die Vergleichende Forschung wiederum mehr der "Allgemeinen Erziehungswissenschaft" zu, da der Vergleich mithilft, das Problem zu klären, wie die Erziehung wirklich geschieht¹⁶⁾. Aber auch der empirische Forschungsansatz findet sich darin, wie er ihn an anderer Stelle formulierte. Er spricht nämlich von der "wirtschaftspädagogischen Tatsachenforschung", die ergänzend zur Normativität die Frage aufwirft, wie wirtschaftlich erzogen wird¹⁷⁾. Sein Systemansatz unterliegt also dem Wandel.

Insgesamt läßt sich aber erkennen, daß es Dörschel um das Begründen der beiden Forschungszweige der Allgemeinen und der Speziellen Wirtschaftspädagogik geht, die eine empirische, normative, historische oder erziehungsphilosophische Blickrichtung pflegen können.

Auch Karl Abraham versuchte, die Wirtschaftspädagogik in bestimmte Fragenkreise einzuteilen¹⁸⁾. Ihnen liegt das Spannungsverhältnis Empirie und Normativität zugrunde. Bei Abraham überwiegt die tatsachenorientierte Schau. Dies beweisen vor allem die vielen Studien über die institutionelle Ordnung der wirtschaftlichen Erziehung in Gegenwart und Vergangenheit. Er beschränkt sich in seiner "Wirtschaftspädagogik" auf die westdeutschen Verhältnisse, erkennt aber an, daß seine Aussagen ergänzungsbedürftig sind durch entsprechende Untersuchungen für andere Länder¹⁹⁾.

15) Vgl. Dörschel, Alfons, ebenda, S. 114 f.

16) Vgl. Dörschel, Alfons, Arbeit und Beruf, a.a.O., S. 49

17) Vgl. Dörschel, Alfons, ebenda, S. 75

18) Vgl. Abraham, Karl, Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 61

19) Vgl. Abraham, Karl, ebenda, S. 119

Auf diese Weise deutet er die Aufgaben der hier konzipierten übernationalen Wirtschaftspädagogik an. Konkrete Beispiele bieten Abrahams Abhandlungen, wie sie bereits im dritten Kapitel über das Erkenntnisobjekt beschrieben wurden. Im Aufsatz über die Vergleichende Internationale Wirtschaftspädagogik dringt er zu einem Systemversuch vor. Demzufolge beschäftigt sich dieser Zweig mit der wirtschaftlichen Tatsachenwelt des Auslandes unter pädagogischem Aspekt. Damit wurde sein Forschungsansatz in dieser Arbeit weiterverfolgt, genauso wie der von Alfons Dörschel.

Der ferner herangezogene Systemversuch Johannes Zielinskis²⁰⁾ bringt eine umfassende Gliederung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, die vor allem Berufs- und Wirtschaftspädagogik einbezieht. Er unterscheidet hier zwischen einer theoretischen (deskriptiven) und einer praktischen (normativen) Pädagogik. Erstere bezeichnet er als Systematische Pädagogik, die unter anderem die Vergleichende Forschungsrichtung zu pflegen hat. Sein Gliederungsversuch wird hier insofern weiterverfolgt, als er die klare Trennung zwischen Empirie und Normativität verwirklicht. Das Spannungsverhältnis zwischen beiden definiert er nicht.

Eine für die hier verfolgten Zwecke fruchtbare Systematik liefert Friedrich Schlieper in seiner "Berufspädagogik"²¹⁾. Er unterscheidet dort die empirische, explikative und normative Forschungsrichtung. Seine Empirie kennt vor allem das darstellende und erst in zweiter Linie das "erklärende" Forschungsverfahren. Die Methode der phänomenologischen Hermeneutik wird somit vorbereitet, da er das rein beschreibende Vorgehen in der Regel ablehnt. Es entspricht nicht immer dem Forschungsauftrag der Wirtschaftspädagogik, das Verhältnis von Wirtschaft und Erziehung zu klären. Eine reine Stoffsammlung kann ihrem Anliegen nicht gerecht werden.

20) Vgl. Zielinski, Johannes, Über Notwendigkeit, Umfang und Inhalt der erziehungswissenschaftlichen Studien im Bildungsgang für das Lehramt an berufsbildenden Schulen, in: Die Neue Berufsschule 14 (1965). 5, S. 184 f.

21) Vgl. Schlieper, Friedrich, Allgemeine Berufspädagogik, Wirtschaftspädagogische Schriften, hg. v. Fr. Schlieper, Band 6, Freiburg i. Br. 1963, S. 18 ff.

Die aufgezeigten Systemversuche bieten die Grundlage für die vorausgegangenen Erörterungen und für die nun vorzunehmende Zusammenschau. Sie schlagen sich also in den vorstehenden Kapiteln über das Erkenntnisobjekt und -verfahren nieder. Weiterhin ordnet die Arbeit den Entwicklungstrend der wirtschaftspädagogischen Wissenschaft ein, wie ihn Alfons Dörschel zeigt: "Zwei Merkmale kennzeichnen die Lage der Wissenschaften (damit auch die der Wirtschaftspädagogik, d. Verf.) in der Gegenwart: die fortschreitende Spezifikation einerseits und die immer deutlicher werdende Notwendigkeit der Verbundenheit andererseits."²²⁾ Dies sollte auch hier gezeigt werden. Dazu braucht die Wirtschaftspädagogik Anregungen von der Allgemeinen Erziehungswissenschaft.

Als wichtige Quelle erwiesen sich die Schriften Friedrich Schneiders und Franz Hilkers. Schneider spricht von der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, die keineswegs den Umfang der hier aufgezeigten übernationalen Forschungsrichtung hat. Sie beinhaltet sowohl den empirischen als auch den normativen, d. h. den deskriptiven und den spekulativen Zweig. Weiterhin darf seine Auslandspädagogik nur als beschreibende Disziplin verstanden werden, der es nicht um das Ausdeuten der Erziehungswirklichkeit mit Hilfe der Gestaltungsfaktoren geht²³⁾. Demgegenüber zielt die gesamte übernationale Forschung auf die Interpretation ab. Dafür eignet sich stets die phänomenologische Hermeneutik. Ihr Erkenntnisverfahren wurde im vierten Kapitel dargestellt.

Leonhard Froese²⁴⁾ vertritt eine etwas andere Meinung. Er bringt die "Komparatistische Pädagogik" in eine Komplementärfunktion zur Allgemeinen theoretischen Erziehungswissenschaft. Eine ähnliche Stellung erhält die Geschichte der Pädagogik. Während die eine vor allem den horizontalen, also gegenwartsbezogenen räumlichen Vergleich verwendet, braucht die andere den vertikalen. Dieser Gesichtspunkt

22) Dörschel, Alfons, Arbeit und Beruf, a.a.O., S. 11

23) Vgl. Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 86 f.

24) Vgl. Froese, Leonhard, Bildungsstruktur in Ost und West, a.a.O., S. 209

wurde in der Gliederung der übernationalen Wirtschaftspädagogik berücksichtigt. Froese faßt zusammen: "Unter den Teil-Disziplinen der Erziehungswissenschaft ist die Vergleichende Pädagogik am ehesten der 'Geschichte der Pädagogik' vergleichbar. In beiden Fällen handelt es sich um die gegenständliche Transposition in einen anderen historischen oder geographischen Bereich."²⁵⁾ Diesen Ordnungsvorschlag übernehmen die Verfasser des Pädagogischen Lexikons, indem sie der Vergleichenden Pädagogik und der Geschichte eine Sonderstellung einräumen²⁶⁾.

Oskar Anweiler wiederum setzt sich mit einem Sonderproblem eingehend auseinander. Er untersucht, wieweit die Vergleichende Forschung eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft ist, oder wieweit ihr prinzipiell ein ausgesprochen interdisziplinärer Charakter eigen ist²⁷⁾. Sein Ergebnis kann teilweise von der Wirtschaftspädagogik übernommen werden. Die Vergleichende Erziehungswissenschaft verarbeitet demnach Erkenntnisse anderer Wissenschaften, behält aber die pädagogische Fragestellung bei. "Ist die Herausbildung der Vergleichenden Pädagogik ... einerseits Ausdruck des Spezifikationsprozesses innerhalb der pädagogischen Wissenschaft, so ist sie andererseits Kennzeichen von Integrationstendenzen über den Bereich der Pädagogik hinaus."²⁸⁾

Hermann Röhrs führt ein weiteres Strukturproblem an, das im Anschluß an den interdisziplinären Wesenszug zu betrachten ist. Es geht darum, "ob von einer Vergleichenden Wirtschaftspädagogik oder Vergleichenden Sozialpädagogik gesprochen werden soll oder von einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft, in der nunmehr auch diese speziellen Fragen erhellt werden ..." ²⁹⁾. Eine solche Entscheidung ist mehr als ein terminologisches Problem. Dies wollten die vorausgegangenen Kapitel unter den Aspekten des wissen-

25) Froese, Leonhard, Paradigmata des Selbstverständnisses der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 324

26) Vgl. Pädagogisches Lexikon, hg. v. Hans Hermann Groothoff und Martin Stallmann, a.a.O., S. 1157 ff.

27) Vgl. Anweiler, Oskar, Konzeption der Vergleichenden Pädagogik, a.a.O., S. 311

28) Anweiler, Oskar, ebenda, S. 312

29) Röhrs, Hermann, Schule und Bildung im internationalen Gespräch, a.a.O., S. 10

schaftlichen Standorts, der Dogmengeschichte sowie des Erkenntnisobjektes und -verfahrens zeigen. Die Arbeit versuchte durch ihre Fragestellung zu beweisen, daß die über-nationale empirische Forschungsrichtung im Bereich der Wirtschaftspädagogik gerechtfertigt ist.

Auf der anderen Seite wollte die Untersuchung die wirtschaftspädagogische Systematik vervollständigen. Dafür wurden einige neue Begriffe eingeführt, die bestimmte wissenschaftsrelevante Tatbestände umschreiben. Ferner galt es folgendes zu berücksichtigen: "Für die Erhaltung des besonderen Charakters der Wirtschaftspädagogik ist es ... uner-läßlich, daß alle Teilzielsetzungen wirtschaftspädagogi-scher Art in einer einzigen Gesamtzielgebung ihre end-gültige Bestimmung finden."³⁰⁾ Diese besteht im Erkennen des Verhältnisses von Wirtschaft und Erziehung. Um dieses Ziel bemüht, kann sich die wissenschaftliche Arbeitsmethode ändern, da diese nur relativ konstant ist³¹⁾, also stets der Überprüfung bedarf. Weg und Ziel müssen aber immer auf-einander bezogen sein³²⁾.

Die Abhandlung wollte diesen Auftrag dadurch erfüllen, daß sie von der Grundfrage der empirischen Richtung ausging. Alfons Dörschel formulierte sie: Wie geschieht wirtschaft-liche Erziehung? Die Studie konzentrierte sich deshalb auf die Gegenwart. Die Wirtschaftspädagogik sieht den wirt-schaftenden Menschen als Gestalter und als Geformten der ökonomischen Umwelt. Diese Wirklichkeit gliedert sich nicht nur in die "Organisationen", also Einrichtungen der wirtschaftlichen Erziehung, wie es besonders Karl Abraham betont³³⁾, sondern auch in geographisch-räumliche Einhei-ten, die hier auf der Grundlage der Nation gesehen werden. Damit lenkt die Wirtschaftspädagogik das Augenmerk auf räumlich-geographische Forschungseinheiten, die aus Zweck-mäßigkeitsgründen gebildet wurden. Sie umfassen termino-logisch eine relativ homogene Einheit, ein organisches

30) Löbner, Walther, Wirtschaft und Erziehung, a.a.O., S.108

31) Vgl. Lay, A. W., Experimentelle Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung durch die Tat, 3. Aufl., Leipzig und Berlin 1918, S. 21

32) Vgl. Derbolav, Josef, Das "Exemplarische" im Bildungs-raum des Gymnasiums, Versuch einer pädagogischen Orts-bestimmung des exemplarischen Lernens, Düsseldorf 1957, S. 36 f.

33) Vgl. Abraham, Karl, Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S.118 ff.

Gebilde, in das die einzelnen Organisationsformen eingebettet sind. Auf diese Weise wurde die Wissenschaft in ihrem Erkenntnisstand weiter verfeinert, vor allem im Bereich der Empirie.

Alle primären Erziehungsgemeinschaften innerhalb der nationalen Wirtschaftsgemeinschaft als sekundärer Form, im besonderen Schule und Betrieb, erhalten ihre wesentlichen Eigenschaften von den gestaltenden und bestimmenden Faktoren, wie sie im vierten Kapitel gezeigt wurden. Auf diese Weise kann die Wirtschaftspädagogik neue Einsichten in das Verhältnis von Wirtschaft und Erziehung gewinnen. Die Fragestellung der Empirie darf nicht mißverstanden werden. Sie läuft keineswegs auf eine reine Beschreibung hinaus. Ihrem Forschungsauftrag entsprechend muß sie die Interpretation bzw. Ausdeutung des Erziehungsgeschehens vornehmen, wie sie etwa die phänomenologische Hermeneutik versucht.

Eine so gehaltene Fragestellung begründet die Themenstellung der Untersuchung. Sie sollte beweisen, daß die über-nationale Wirtschaftspädagogik als eine Einheit im System der Theorie der wirtschaftlichen Erziehung sowie im Bereich der Empirie aufzutreten hat. Die verschiedenen Aspekte, wie denen die Arbeit folgte, sollten dies beweisen. Eine so verankerte Zusammenschau könnte eine wesentliche Lücke im System der Wirtschaftspädagogik schließen. Die Wissenschaft hat sich mit diesem Problem bisher noch zu wenig auseinandergesetzt. Ansätze waren vorhanden, die gesammelt und geordnet wurden.

Die Tatsachenforschung nimmt ihren Ausgangspunkt vor allem in der wirtschaftlichen Wirklichkeit. Eine angemessene Gliederung erfährt sie durch die unterschiedliche räumlich-geographische und zeitlich-gesellschaftliche Ausformung der Wirtschaftsgemeinschaften. Daraus entwickeln sich ihre Forschungsbereiche der empirischen, d. h. der nationalen und übernationalen, und der historischen Wirtschaftspädagogik. Erstere analysieren die gegenwärtige Struktur der Wirtschaftserziehung. Dabei treten vor allem im Erkenntnisverfahren und somit auch -objekt Differenzierungen auf, je nachdem ob der Empiriker deutsche oder ausländische

Wirtschaftsgemeinschaften untersucht.

Innerhalb der so entworfenen übernationalen Wirtschaftspädagogik müssen drei Forschungsbereiche, die allerdings in enger Verwandtschaft stehen, auseinander gehalten werden. Die Begriffe dafür entstammen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und haben sich dort als brauchbar erwiesen. Zweckmäßigerweise sollte sie auch die Wirtschaftspädagogik übernehmen, um so zu einer einheitlichen Terminologie innerhalb der Erziehungswissenschaft beizutragen. Auslands-, Vergleichende und Internationale Wirtschaftspädagogik stecken umfassend das Forschungsfeld der übernationalen Wirtschaftspädagogik ab.

Damit entfällt auch die oft beschriebene Ergänzungsfunktion der "Vergleichenden Pädagogik bzw. Wirtschaftspädagogik". Sie wird in Form der übernationalen Wirtschaftspädagogik durch die Fragestellung in die Empirik integriert und ist dort als ein wesentlicher Bestandteil anzusehen. Damit unterliegt sie auch den Grundsätzen der empirischen Wissenschaft und tritt im besonderen zur Normativität in ein Spannungsverhältnis. Daraus bestimmen sich Erkenntnisobjekt und Erkenntnismethode, da die Erziehungswirklichkeit auch im übernationalen Bereich zu den Normen- und Wertesystemen in Beziehung steht.

Literaturverzeichnis

- von der Aa, Karl, Idealplan der Handelsschulorganisation, in: Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen, Band 71, Braunschweig 1929, S. 16 - 26
- Die Organisation des kaufmännischen Schulwesens in den Hauptländern Deutschlands, in: Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen, Band 69, Braunschweig 1928, S. 230 - 233
- Abbagnano, Nicola, Philosophie des menschlichen Konflikts, Eine Einführung in den Existentialismus, rde 43, Hamburg 1957
- Abel, Heinrich, Die Bedeutung der vergleichenden Erziehungswissenschaft für die Berufspädagogik, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 58 (1962). 4, S. 241 - 253
- Erziehung und Schulreform in Frankreich, in: Offene Welt, Nr. 54/1958, Wiesbaden 1958, S. 129 - 135
 - Schulwesen und Berufsausbildung in Schweden, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 62 (1966). 12, S. 889 - 902
 - Polytechnische Bildung und Berufserziehung in internationaler Sicht, in: Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, hg. v. Hermann Röhrs, 2. Aufl., Frankfurt 1967, S. 459 - 470
- Abraham, Karl, Die Aufgaben der Vergleichenden Internationalen Wirtschaftspädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 8 (1962). 2, S. 166 - 178
- Die wirtschaftliche Erziehung als internationales Problem - von Europa aus gesehen, in: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1965, hg. v. K. Abraham u. a., Heidelberg 1965, S. 219 - 257
 - Die Weltoffenheit der Wirtschaftspädagogik, in: Der österreichische Betriebswirt 13 (1963). 2, S. 64 - 70
 - Wirtschaftspädagogik - Grundfragen der wirtschaftlichen Erziehung, Heidelberg 1960
 - Der Betrieb als Erziehungsfaktor, Die funktionale Erziehung durch den modernen Betrieb, 2. Aufl., Freiburg i. Br. 1957
 - Die Bedeutung der begrifflichen Klarheit für die wirtschaftspädagogische Forschung, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 53 (1957). 3, S. 169 - 175
 - Berufsbildung in der Industriegesellschaft, Kulturpolitischer Kongreß der CDU/CSU in Gelsenkirchen 1960, Sonderdruck, Bonn o. J.
 - Wirtschaft als Bildungsraum, in: Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, hg. v. Hermann Röhrs, 2. Aufl., Frankfurt 1967, S. 258 - 271
 - Die gesetzliche Neuregelung der wirtschaftlichen Berufserziehung, in: Wirtschaft und Erziehung 19 (1967). 9, S. 388 - 402

- Berufsausbildung in Großbritannien. Bericht über eine Studienreise, in: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik, hg. v. K. Abraham u. a., Heidelberg 1965, S. 259 - 274
 - Der Strukturwandel im Handwerk in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und seine Bedeutung für die Berufserziehung, in: Schriftenreihe Berufserziehung im Handwerk, Heft 9, Köln 1955
 - Zusammenwirken von Wirtschaft und Wissenschaft in der beruflichen Weiterbildung, in: Bildung und Beruf in der modernen Gesellschaft, Schriftenreihe des Deutschen Industrie- und Handelstages, Heft 83, Bonn 1963, S. 31 - 46
- Ammende, Ewald (Hg.), Die Nationalitäten in den Staaten Europas. Sammlung von Lageberichten, Wien 1931
- Amthor, Eduard, Selbstbiographie des Dr. Eduard Amthor. Director der Handelsschule und kaufmännischen Hochschule zu Gera, 1. Aufl., Gera 1879
- Anderson, C. Arnold, Methodologie der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7 (1961), S. 22 f.
- Antony, Ernst, Das berufsbildende Schulwesen in England, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 51 (1955). 2, S. 81 - 91
- Grundfragen der Wirtschaftspädagogik, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 55 (1959). 12, S. 883 - 901
 - Grundfragen der Wirtschaftspädagogik. Bericht über ein Referat auf einer Studententagung des Verbandes Deutscher Diplom-Handelslehrer, Landesverband Rheinland-Pfalz, in: Der Merkur-Bote 8 (1960). 2, S. 73 - 75
- Anweiler, Oskar, Von der pädagogischen Auslandskunde zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft im Spiegel pädagogischer Zeitschriften von 1880 bis 1930, in: Pädagogische Rundschau 20 (1966), S. 886 - 896
- Konzeption der Vergleichenden Pädagogik. Georg Geißler zum 65. Geburtstag, in: Zeitschrift für Pädagogik 13 (1967). 4, S. 305 - 314
 - Jugendpolitik und Jugenderziehung in kommunistischen Gesellschaftsordnungen, in: Bildung und Erziehung 19 (1966), S. 86 - 94
 - Die sowjetische Bildungspolitik seit 1917, Dokumente und Texte, Heidelberg 1961
 - Zur pädagogischen Entwicklung in der Sowjetunion fünfzig Jahre nach der Revolution. Aus politik und zeitgeschichte B 41/67, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, Hamburg 1967
- Bahl, Franz, Die pädagogische Situation und die Gesellschaftsordnung, in: Bildung und Erziehung 6 (1953), S. 273 - 281

- Becker, H. Th., Die Kolonialpädagogik der großen Mächte. Ein Kapitel der Vergleichenden Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Band 1 der Schriften des Kolonialinstituts der Hansischen Universität, Hamburg 1939
- Behler, Ernst, Berufserziehung in Frankreich, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 7 (1955). 3, S. 45 - 51
- Behler, Ph., Besondere Merkmale der Berufsausbildung in den USA und Deutschland, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 6 (1954). 2, S. 25 - 28
- Bereday, Georges Z. F., Schulreformen in Frankreich und der Türkei - Versuch einer systematischen Vergleichung, in: Bildung und Erziehung 14 (1961), S. 266 - 243
- Theorie und Methoden der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, in: Weltweite Erziehung. Als Festgabe für Friedrich Schneider zum 80. Geburtstag, hg. v. W. Brezinka, Freiburg i. Br.-Basel-Wien 1961, S. 139 - 162
- Bernhard, K., Über die Berufsausbildung in Frankreich, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 2 (1950). 6, S. 123 - 130
- Bochenski, I. M., Die zeitgenössischen Denkmethoden, 3. Aufl., Bern-München 1965
- Bögli, Werner, Berufsausbildung in Schweden. Ein Gutachten weist neue Wege, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 63 (1967). 1, S. 17 - 26
- Böhme, Günther, Aufgaben der Pädagogik im Spiegel der Soziologie, in: Bildung und Erziehung 7 (1954), S. 67 - 78
- Bohnsack, Fritz, Der gegenwärtige Stand der schwedischen Schulreform, in: Zeitschrift für Pädagogik 4 (1958), S. 28 - 42
- Bolle, Wilhelm, Gesinnungsgemeinschaft und Berufsverband, in: Das geistige Bild der Gegenwart. Festvorträge anlässlich der 50-Jahr-Feier des Preußischen Philologenverbandes in Berlin 8. - 11. 10. 1930, Leipzig 1930
- Braune, Die deutsche und die französische Berufsschule. Ein Vergleich und seine möglichen Folgen, in: Wirtschaft und Erziehung 6 (1954). 1, S. 32 - 34
- Brezinka, Wolfgang, Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit. Richard Strohal zum 70. Geburtstag, in: Zeitschrift für Pädagogik 5 (1959). 1, S. 1 - 34
- Brzezinski, Zbigniew K. und Huntington, Samuel P., Politische Macht. USA/UdSSR. Ein Vergleich, Köln und Berlin (1966)
- Brodelt, Samuel, Erziehungsideale und Erziehungspraxis in vergleichender Sicht, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11 (1965), S. 149 f.
- Brödel, Hermann, 60 Jahre Handelslehrerzeitung. Die "Deutsche Handelsschul-Lehrer-Zeitung" von 1904, in: Wirtschaft und Erziehung 16 (1964). 1, S. 1 - 10

- Handelslehrrerausbildung in der pädagogischen Presse vor 60 Jahren, in: Wirtschaft und Erziehung 15 (1963). 12, S. 534 - 544
- Buchheim, Friedrich, Das berufliche Schulwesen als Gegenstand der Schulpolitik, in: Wirtschaft und Erziehung 16 (1964). 8, S. 337 - 344
- Bunk, Gerhard P., Probleme der Ausbildung sozialistischer Kaufleute, in: Wirtschaft und Erziehung 19 (1967). 8, S. 350 - 357
- Conant, James B., Einige Probleme der heutigen amerikanischen Erziehung, in: Wissenschaft und Bildung. Vorträge der Berliner Hochschulwoche vom Januar 1963, hg. v. Herbert Meschkowski, Weinheim 1963, S. 179 - 194
- Conze, Werner, Die deutsche Nation. Ergebnis der Geschichte, Göttingen 1963
- Dahm, Georg, Völkerrecht, Band 2, Stuttgart 1958 - 1961
- Dahrendorf, Ralf, Sozialstruktur des Betriebes - Betriebssoziologie, in: Die Wirtschaftswissenschaften A 46, Wiesbaden 1959
- Derbolav, Joseph, Sinn und Grenzen der "vergleichenden Methode" in der Erziehungswissenschaft, in: Die Bedeutung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft für Lehrerschaft und Schule. Eine Sammlung von Aufsätzen aus- und inländischer Vertreter der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, hg. v. Hans Espe, Berlin (1956), S. 63 - 71
- Das "Exemplarische" im Bildungsraum des Gymnasiums. Versuch einer pädagogischen Ortsbestimmung des exemplarischen Lernens, Düsseldorf 1957
- Deutscher Verband für das kaufmännische Bildungswesen (Hg.), Durchführung einer gemeinsamen Berufsausbildungspolitik in der EWG. Mitgliederversammlung in Stuttgart am 29. Mai 1962, Veröffentlichungen, Band 99, Braunschweig 1962
- Die Berufserziehung des Kaufmanns in der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft. Mitgliederversammlung in Bielefeld am 24. Mai 1960, Veröffentlichungen, Band 95, Braunschweig 1960
- Deutsches Fremdwörterbuch, hg. v. Hans Schulz und Otto Basler, Band 2, Berlin 1942
- Deutsches Wörterbuch, hg. v. Fr. L. K. Weigand, Band 2, 5. Aufl., Gießen 1910
- Dick, Rudolf, Berufserziehung in England und Wales, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 46 (1954). 4, S. 632 - 637
- Diercks, Ewald, Betriebliche Berufsausbildung in englischer Sicht, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 8 (1956). 2, S. 27 - 30
- Dolch, Josef, Gegenstände und Formen der pädagogischen Geschichtsschreibung, in: Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts 20 (1930), S. 275 - 300
- Phänomenologie, in: Lexikon der Pädagogik, Band 3, Freiburg i. Br. 1954, Sp. 861 - 863

- Worte der Erziehung in den Sprachen der Welt, in: Weltweite Erziehung. Als Festgabe für Friedrich Schneider zum 80. Geburtstag, hg. v. W. Brezinka, Freiburg i.Br.-Basel-Wien 1961, S. 163 - 176
- Dörschel, Alfons, Einführung in die Wirtschaftspädagogik, 1. Aufl., Berlin-Frankfurt 1960
- Arbeit und Beruf in wirtschaftspädagogischer Betrachtung, Wirtschaftspädagogische Schriften, Band 5, hg. v. Fr. Schlieper, Freiburg i. Br. 1960
- Wirtschafts- und Sozialpädagogik, in: Wirtschaft und Erziehung 14 (1962). 7, S. 289 - 299
- Die wirtschaftlichen Gegebenheiten als Objekt empirischer Pädagogik, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 41 (1965), S. 131 - 139
- Wirtschaftsleben und pädagogisches Handeln in der Gegenwart, in: Wirtschaft und Erziehung 11 (1959). 5, S. 203 - 215
- Dottrens, Robert, Entstehung und Aufgaben des Internationalen Erziehungsinstituts, in: Bildung und Erziehung 14 (1961), S. 217 - 220
- Duden. Etymologie - Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache, hg. v. Paul Grebe, Mannheim 1963
- Ecker, Eduard, Voraussetzungen und Elemente einer erziehungswissenschaftlichen Begriffsbildung, Heidelberg 1930
- Espe, Hans, Die Vergleichende Erziehungswissenschaft im Dienste der Schule - Die Schule im Dienste der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, in: Die Bedeutung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft für Lehrerschaft und Schule. Eine Sammlung von Aufsätzen aus- und inländischer Vertreter der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, hg. v. H. Espe, Berlin (1956), S. 105 - 114
- Edding, Friedrich, Die Anstrengungen im Bildungswesen - ein internationaler Vergleich, in: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, hg. v. Hermann Röhrs, 2. Aufl., Frankfurt 1967, S. 408 - 418
- Die Ökonomie des Bildungswesens, Freiburg i. Br. 1963
- Eichwede, Günther, Integration der europäischen Berufsbildung aus deutscher Sicht, in: Wirtschaft und Berufsbildung 15 (1963). 11, S. 200 - 204
- Einführung in die soziologische Forschung, hg. v. Horst Jetzschmann u. a., Berlin 1966
- Feld, Friedrich, Wirtschaftspädagogische Problematik in Leitgedanken. Eine Ergänzung der "Grundfragen der Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik", Langensalza-Berlin-Leipzig 1932
- Die Handelsschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin, in: Zeitschrift für Handelsschul-Pädagogik 1 (1929). 1, S. 15 - 28

- Zur Frage der wirtschaftspädagogischen Lehr- und Forschungsarbeit, in: Die Deutsche Berufserziehung, Ausgabe B, 22 (1942). 29/32, S. 115 - 116
 - Theorie der Bildungsorganisation. Georg Kerschensteiners Vermächtnis an unsere Zeit. Eine Buchbesprechung und Würdigung, in: Zeitschrift für Handelsschul-Pädagogik 4 (1933). 11/12, S. 264
 - Die Wirtschaftspädagogik, ihr Werden und Wesen, ihre Aufgaben und Wege, in: Die Erziehung 15 (1940). 10/11, S. 241 - 250
- Fisch, Heinrich, Methoden der Soziologie, in: Wirtschaft und Erziehung 13 (1961). 3, S. 136 - 140
- Fischer, Aloys, Deskriptive Pädagogik (1914), in: Kreitmair, Karl (Hg.), Aloys Fischer. Leben und Werk, Band 2, Arbeiten zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft und Berufserziehung, München o. J. (1950), S. 5 - 29
- Die psychischen Wirkungen der menschlichen Umwelt, in: Riedel, Johannes (Hg.), Arbeitskunde. Grundlagen, Bedingungen und Ziele der wirtschaftlichen Arbeit, Leipzig und Berlin 1925, S. 151 - 175
 - Über Sinn und Wert geschichtlicher Bildung, München 1932
 - Die kulturellen Grundlagen der Erziehung (1925), in: Kreitmair, Karl (Hg.), Aloys Fischer. Leben und Werk, Band 2, Arbeiten zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft und Berufserziehung, München o. J. (1950), S. 73 - 133
 - Der Zusammenhang von Weltlage und Erziehungsproblem in der Gegenwart, in: Die Erziehung 3 (1928). 1, S. 1 - 21
- Fischer, Hardi, Die modernen pädagogischen und psychologischen Forschungsmethoden. Eine Einführung, Göttingen (1957)
- Fischer, Wolfgang, Kritische Gedanken zur Theorie der funktionalen Erziehung, in: Beiträge zur Bildung der Person. Alfred Petzelt zum 75. Geburtstag. Gewidmet von seinen Schülern, hg. v. Marian Heitger und Wolfgang Fischer, Freiburg i. Br. 1961, S. 101 - 114
- Fleming, Walter, Die Berufsberatung in Frankreich, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 47 (1951). 3, S. 169 - 171
- Flitner, Wilhelm, Der Standort der Erziehungswissenschaft. Eine Studie über die Sozialfunktion der Wissenschaften und der Pädagogik. Schriftenreihe der Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung, Wissenschaft und Politik, Heft 1, Hannover 1964
- Stellung und Methode der Erziehungswissenschaft, in: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, hg. v. Hermann Röhrs, 2. Aufl., Frankfurt 1967, S. 137 - 144
- Frenz, Willi, Die polytechnische Bildung und Erziehung als Prinzip der kommunistischen Pädagogik, in: Wirtschaft und Erziehung 15 (1963). 6, S. 269 - 275

- Froese, Leonhard, Deutsche Bildungspolitik und Schulreform - Gesetzgebung, aus politik und zeitgeschichte B 9/68, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, Hamburg 1968
- Vergleichende Pädagogik, in: Pädagogisches Lexikon, hg. v. Groothoff, Hans-Hermann und Stallmann, Martin, Stuttgart 1961, Sp. 695 - 697
 - Neuere Beiträge zum methodologischen Problem der Vergleichenden Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 6 (1960), S. 265 - 268
 - Bildungsstruktur in Ost und West, in: Paedagogica Europaea. The European Yearbook of Educational Research. Band 1, hg. v. M. J. Langeveld u. a., Braunschweig 1965, S. 209 - 219
 - Sergius Hessens methodologischer Beitrag, in: Bildung und Erziehung 5 (1952), S. 193 - 197
 - Sowjetisierung der deutschen Schule. Entwicklung und Struktur des mitteldeutschen Bildungswesens, Freiburg i. Br.-Basel-Wien 1962
 - Mitteldeutsche Lehrpläne, Wiesbaden 1964
 - Der Gestaltwandel der mitteldeutschen Schule, in: Erziehung und Schule in Theorie und Praxis, hg. v. Hans Wenke und Georg Geissler, Weinheim 1960, S. 33 - 41
 - Paradigmata des Selbstverständnisses der Vergleichenden Erziehungswissenschaft - kritisch-vergleichende Bestandsaufnahme, in: Zeitschrift für Pädagogik 13 (1967). 4, S. 315 - 324
 - Die ideellen Gestaltungsfaktoren der deutschen Schulgesetzgebung, in: Bildung und Erziehung 6 (1953), S. 489 - 498
- Fürst, Gerhard, Wirtschaftsbildung als Forderung unserer Zeit, in: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, hg. v. W. Löbner u. a., Darmstadt 1963, S. 97 - 102
- Gablentz, Otto Heinrich von der, Gesellschaft, in: Staat und Politik - Das Fischer Lexikon, hg. v. Ernst Fraenkel u. a., S. 88 - 90
- Gaudig, Hugo, Schule und Berufsarbeit, in: Riedel, Johannes (Hg.), Arbeitskunde. Grundlagen, Bedingungen und Ziele der wirtschaftlichen Arbeit, Leipzig - Berlin 1926, S. 260 - 265
- Geck, Adolph L. H., Zur Grundlegung der Wirtschaftspädagogik, in: Zeitschrift für Handelsschul-Pädagogik 4 (1932). 7/8, S. 145 - 158
- Geiger, Theodor, Gemeinschaft, in: Handwörterbuch der Soziologie, hg. v. A. Vierkandt, Stuttgart 1931, S. 173 - 180
- Giersch, Herbert, Allgemeine Wirtschaftspolitik. Grundlagen. Band 1, Die Wirtschaftswissenschaften B 9, Wiesbaden 1960
- Giese, Fritz, Bildungsideale im Maschinenzeitalter, Halle 1931

- Goldschmidt, Dietrich, Der Beitrag der Soziologie zur Erziehungswissenschaft, in: Wissenschaft und Bildung. Vorträge der Berliner Hochschultage vom Januar 1963, hg. v. H. Meschkowski, Weinheim 1963, S. 97 - 112
- Gruber, Bruno, Berufsgemeinschaft und Wirtschaftsordnung. Sammlung Politeia, Band 3, Heidelberg 1953
- Guyer, Walter (Hg.), Erziehungsgedanke und Bildungswesen in der Schweiz. L'education en Suisse. Tendances et Realisations, Frauenfeld-Leipzig 1936
- Halm, George N., Wirtschaftssysteme. Eine vergleichende Darstellung, Berlin 1960
- Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, hg. v. W. Löbner u. a., Darmstadt 1963
- Handbuch für das kaufmännische Unterrichtswesen in Deutschland, Band 1, hg. v. A. Ziegler, Leipzig 1916
- Handwörterbuch der Berufserziehung, verf. v. Fr. Schlieper in Zusammenarbeit mit J. Baumgardt u. W. Stratenwerth, Köln 1964
- Hauptmeier, G., Ein Blick in die Wirtschaftspädagogik der USA, in: Die berufsbildende Schule 15 (1963). 8, S. 571 - 573
- Hausmann, Gottfried, Zur Pädagogik der Entwicklungsländer, in: Weltweite Erziehung. Als Festgabe für Friedrich Schneider zum 80. Geburtstag, hg. v. W. Brezinka, Freiburg i. Br.-Basel-Wien 1961, S. 177 - 197
- Determinanten der Erziehungsstrategie in Mehrfach-Systemen, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (1963/64), S. 175 - 179
- Hebeler, Lieselotte, Der Deutsche Verband für das kaufmännische Bildungswesen, 1895 - 1935, Dissertation, in: Deutscher Verband für das kaufmännische Bildungswesen (Hg.), Veröffentlichungen, Band 78, Braunschweig 1936
- Heckel, Hans, Eine Grundordnung der deutschen Schule, Stuttgart 1958
- Heindl, Karl, Methodik des kaufmännischen Unterrichts, München 1960
- Henz, Hubert, Lehrbuch der systematischen Pädagogik. Allgemeine und differentielle Erziehungswissenschaft. Einführung in die pädagogischen Forschungsmethoden, 1. Aufl., Freiburg i. Br.-Basel-Wien 1964
- Hermann, Erich, Die Grundformen des pädagogischen Verstehens, München 1959
- Hernandez, Leonhardo Fuentealba, Der Begriff der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8 (1962), S. 381 f.
- Heydorn, Heinz-Joachim, Über den Wert einer vergleichenden Betrachtung im Bildungswesen, in: Erziehung und Politik. Minna Specht zu ihrem 80. Geburtstag, hg. v. H. Becker, W. Eichler und G. Heckmann, Frankfurt a. M. (1960), S. 155 - 178

- Heydte, Friedrich August von der, Gestaltungsbereiche der Gesellschaft: Staat, in: Handbuch der Soziologie, hg. v. W. Ziegenfuß, Stuttgart 1956, S. 938 - 969
- Hilker, Franz, Internationale Pädagogik, in: Bildung und Erziehung 17 (1964), S. 317 - 331
- Eine Europäische Gesellschaft für Vergleichende Pädagogik (Bericht), in: Bildung und Erziehung 14 (1961), S. 425 - 434
 - Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis, München 1962
 - Neue Literatur zur ausländischen, internationalen und vergleichen Pädagogik, in: Bildung und Erziehung 17 (1964), S. 70 - 74
 - Was kann die vergleichende Methode in der Pädagogik leisten? In: Bildung und Erziehung 14 (1963), S. 511 - 526
 - Paul Ziertmann +, in: Bildung und Erziehung 8 (1955). 1, S. 49
 - Bedeutung und Problematik internationaler pädagogischer Veranstaltungen, in: Bildung und Erziehung 6 (1953), S. 557 - 564
 - Pädagogische Dokumentation, in: Bildung und Erziehung 9 (1956), S. 193 - 203
 - Forderungen an eine eigenständige vergleichende Methode in der pädagogischen Wissenschaft, in: Bildung und Erziehung 14 (1961), S. 134 - 143
 - Zur theoretischen Grundlegung einer vergleichenden Pädagogik, in: Bildung und Erziehung 10 (1957), S. 482 - 491 und 614 - 620
 - Die vergleichende Methode in Erziehung und Bildung, in: Bildung und Erziehung 16 (1963), S. 353 - 364
 - Les Etapes principales de L'Enseignement. Une Classification des Systèmes Scolaires, in: Paedagogica Europaea. The European Yearbook of Educational Research, hg. v. Langeveld M. J. u. a., Band 1, Braunschweig 1965, S. 35 - 45
- Hill, Anton D., Berufserziehung in Amerika. Ihre Entwicklung und augenblicklicher Stand, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 44 (1948). 1, S. 49 - 54
- Hiller, Egmont, Das technische Ausbildungswesen in der Sowjetunion, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 10 (1958). 9, S. 164 - 168
- Hoffmann, Harriet, Kulturelle Beziehungen zwischen Nationen, in: Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur. Festgabe für Alfred Müller-Armack, hg. v. Fr. Greiß und Fr. W. Meyer, Berlin 1961, S. 399 - 414
- Holmes, Brion und Robinsohn, Saul, Relevante Daten in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (1963/64), S. 156 f.

- Hylla, Erich, Berufliches Bildungswesen in Amerika. Eindrücke von einer Studienreise, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 45 (1949). 11, S. 815 - 827
- Idenburg, Ph. J., Die Bedeutung der Statistik für die Vergleichende Erziehungswissenschaft, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5 (1959), S. 329 - 340
- Jahn, Renate, Was heißt Arbeiterbildung? Eine pädagogische Untersuchung der Fabrikarbeit unter besonderer Berücksichtigung der religiösen Frage, in: Grundfragen der Pädagogik, hg. v. A. Petzelt, Heft 12, Freiburg i. Br. 1960
- Jahresbericht 1848/49 der Königlichen Gewerbe- und Handelsschule Fürth
- Jeangros, Erwin, Vom neuen Schweizerischen Berufsausbildungsgesetz, in: Kulturpolitik. Beiträge zur Situation der Gegenwart. Festschrift für Paul Luchtenberg, hg. v. L. Reinmöller, Neustadt/Aisch 1965, S. 369 - 384
- Vom Lehrvertrag in der schweizerischen Berufsausbildung, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 47 (1951). 10, S. 696 - 700
- Kafka, Gustav, Geschichtsphilosophie der Philosophiegeschichte. Ein Längsschnitt durch die Geschichte der abendländischen Philosophie als Beitrag zu einer Philosophie der Geistesgeschichte, Berlin 1933
- Kandel, Isaac L., Die Verlängerung der Schulzeit. Eine internationale Übersicht, Frankfurt a. M. 1952
- Katterle, S., Normative und explikative Betriebswirtschaftslehre, Schriften des Seminars für Genossenschaftswesen, Heft 10, Göttingen 1964
- Kieslinger, A(dolf), Das Gegenwartsbild des beruflichen Bildungswesens in den europäischen Ländern, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 17 (1965). 9, S. 163 - 168
- Die Voraussetzungen für eine Harmonisierung der Berufsausbildung in den Ländern der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 11 (1959). 3, S. 52 - 54
- Kirn, Paul, Einführung in die Geschichtswissenschaft, Sammlung Götschen, Band 270, 3. Aufl., Berlin 1959
- Kneller, George F., Die Zukunft der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (1963/64), S. 404 f.
- Knoche, Werner, Zum prognostischen Wert der Auslese Kriterien für die Gymnasien der Bundesrepublik Deutschland, in: Paedagogica Europaea. The European Yearbook of Educational Research, hg. v. M. J. Langeveld, Braunschweig 1965, S. 100 - 124
- Knörck, Otto, Das kaufmännische Bildungswesen in Deutschland, in: Der kaufmännische Unterricht. Handbuch der Methodik für Lehrer, Kaufleute und Studierende, hg. v. O. Knörck, Berlin 1913

- Krasensky, Hans, Der wissenschaftliche Standort der Wirtschaftspädagogik, in: Wirtschaft und Erziehung 7 (1955). 7, S. 462 - 469
- Kriek, Ernst, Bildungssysteme der Kulturvölker, Leipzig (1929)
- Kroh, Oswald, Die veränderte Gesellschaft und ihr Einfluß auf die Erziehung, in: Erziehung wozu? Eine Vortragsreihe, Stuttgart (1956), S. 18 - 32
- Kufietta, Heinz, Systematische Erziehung zum "sozialistischen" Menschen in Mitteldeutschland, in: Wirtschaft und Erziehung 17 (1965). 2, S. 60 - 63
- Lampe, Hans, Deskriptive und normative Wirtschaftspädagogik in ihrer Bedeutung für den Handelslehrer, in: Wirtschaft und Erziehung 13 (1961). 10, S. 463 - 468
- Grenzen und Möglichkeiten einer normativen Wirtschaftspädagogik, in: Wirtschaft und Erziehung 15 (1963). 10, S. 433 - 439
- Lamprecht, Heinz, Wirtschaft und Erziehung in Pakistan, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 54 (1958). 9, S. 651 - 658
- de Landsherre, G., Plan d'un Dictionnaire de la Terminologie Pedagogique Europeenne au Service de L'Education Comparee, in: Paedagogica Europaea 1965. The European Yearbook of Educational Research, hg. v. M. J. Langeveld, Braunschweig 1965, S. 46 - 61
- Lätt, A(rnold), Vergleichende Darstellung der Schulsysteme im allgemeinen und des kaufmännischen Bildungswesens im besonderen in verschiedenen Ländern. Beilage zu Heft 18 der Internationalen Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen, Zürich 1935
- Lattka, Reinhard, Das kaufmännische Bildungswesen in Schweden, in: Wirtschaft und Erziehung 6 (1954). 8, S. 506 - 511
- Lauwerys, Joseph, Aspekte der Vergleichenden Pädagogik, in: Bildung und Erziehung 14 (1961), S. 221 - 226
- Die Europa-Idee, in: Weltweite Erziehung. Als Festgabe für Friedrich Schneider zum 80. Geburtstag, hg. v. W. Brezinka, Freiburg i. Br.-Basel-Wien 1961, S. 215 - 226
- Lay, A. W., Experimentelle Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung durch die Tat, 3. Aufl., Leipzig und Berlin 1918
- Lemberg, Eugen, Nation und Nationalismus, aus politik und zeitgeschichte, B 31/67 und B 32/67, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, Hamburg 1967
- Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung. Das Bildungswesen als gesellschaftliche Institution, in: Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung, hg. v. E. Lemberg, Heidelberg 1963, S. 21 - 100
- Lempert, Wolfgang, Grundfragen und Aufgaben der empirischen Forschung im beruflichen Bildungswesen, in: Zeitschrift für Pädagogik 13 (1967). 3, S. 238 - 270

- Über einige Mißverständnisse zwischen deutschen Pädagogen und Soziologen, in: Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung, hg. v. E. Lemberg, Heidelberg 1963, S. 125 - 146
- Ausbildungsstatistik und Ausbildungsreform. Zur Zählung der Lehrlinge und Anlernlinge in Westdeutschland, in: Zeitschrift für Pädagogik 11 (1965), S. 139 - 165
- und Ebel, Heinrich, Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg. Grundlagen für die Bemessung des Zeitraumes der Ausbildung bis zum Facharbeiterniveau, Freiburg i. Br. (1965)
- Lengert, Rudolf, Entschiedene Schulreform und internationale Pädagogik, in: Bildung und Erziehung 14 (1961), S. 246 - 258
- Lichtenstein, Ernst, Die Schule im Wandel der Gesellschaft, Ratingen 1957
- Lindau, Heinz, Wirtschaftspädagogische Empirie und wirtschaftspädagogische Normativität, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 61 (1965). 10, S. 747 - 758
- Linke, Werner, Gegenstand und Standort der wirtschaftspädagogischen Forschung, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 53 (1957). 10, S. 741 - 753
- Aussage und Deutung in der Pädagogik. Dialektische, hermeneutische und phänomenologische Methodenprobleme, Heidelberg 1966
- Die "funktionale Erziehung" in der Wirtschaftspädagogik, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 50 (1954). 5, S. 350 - 352
- Litt, Theodor, Das Wesen des pädagogischen Denkens, in: Litt, Theodor, Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems, 4. Aufl., Stuttgart 1949, S. 83 - 109
- Die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen, in: derselbe, Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik, Leipzig-Berlin 1926, S. 1 - 60
- Empirische Wissenschaft und Philosophie, in: Wesen und Wirklichkeit des Menschen. Festschrift für Helmuth Plessner, hg. v. K. Ziegler, Göttingen 1957, S. 9 - 28
- Löbner, Walther, Wirtschaft und Erziehung, Langensalza-Berlin-Leipzig 1935
- Hauptprobleme der Wirtschaftsbildung in unserer Zeit, insbesondere Wirtschaftsbildung als immanenter Bestandteil der modernen Allgemeinbildung, in: Der Merkur-Bote 14 (1966). 5, S. 221 - 231
- Hauptergebnisse der Wirtschaftspädagogik und ihre Anwendung in der Berufsschule, in: Die Deutsche Berufsschule 44 (1848). 10, S. 597 - 603
- Probleme um Wirtschaft und Erziehung in den europäischen Ländern - die deutsche Situation, in: Wirtschaft und Erziehung 3 (1951). 12, S. 545
- Abriß der Geschichte des kaufmännischen Schulwesens in Deutschland, in: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, hg. v. W. Löbner u. a., Darmstadt 1963, S. 11 - 25

- Entwicklung und gegenwärtiger Stand der wissenschaftlichen Wirtschaftspädagogik, in: Wirtschaft und Erziehung 11 (1959). 7, S. 298 - 307
- Die wirtschaftliche Bildungsidee, in: Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, hg. v. Hermann Röhrs, 2. Aufl., Frankfurt a. M. 1967, S. 249 - 257
- Handwörterbuch der Berufserziehung (Rezension), in: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik, hg. v. K. Abraham u. a., Heidelberg 1965, S. 279 - 281
- Einheitliche Steuerung der Wirtschaftspädagogik, in: Die Deutsche Berufserziehung, Ausgabe B, Kaufmännisches Schulwesen, 20 (1940). 23/24, S. 143 - 146
- Wirtschaftsbildung und Kaufmannserziehung, in: Wirtschaft und Erziehung 1 (1949). 12, S. 278 - 287

Luchtenberg, Paul, Antinomien der Pädagogik, Fr. Manns Pädagogisches Magazin, Heft 952, Langensalza 1923

Malinowski, Bronislaw, Die Funktionaltheorie, in: Malinowski, Bronislaw, Eine wissenschaftliche Theorie der Kultur und andere Aufsätze, Zürich 1949, S. 20 - 44

Martin, Berthold, Berufsbildung als kulturpolitische Aufgabe, in: Konjunktur, Absatzwirtschaft, Berufsausbildung, hg. v. Deutschen Industrie- und Handelstag, Veröffentlichungen, Heft 70, Bonn 1960, S. 34 - 49

Maus, H(einz), Geschichtsphilosophie und Soziologie, in: Festgabe für Leopold von Wiese aus Anlaß der Vollendung seines 70. Lebensjahres dargebracht von Schülern, Kollegen und Freunden, hg. v. Geck, Kempfski u. Meuter, Studien zur Soziologie, Band 1, Mainz 1948, S. 49 - 59

Mayer, Nationalpädagogik und nationale Erziehung, in: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Band 2, Freiburg i. Br. 1932, Sp. 450 - 455

Merck, Walther, Vergleichende Erziehungswissenschaft, in: Eduard Spranger, Bildnis eines geistigen Menschen unserer Zeit. Zum 75. Geburtstag dargebracht von Freunden und Weggenossen, hg. v. H. Wenke, Heidelberg 1957, S. 216 - 223

Meyer, Rudolf, Phänomenologie, in: Lexikon der Pädagogik, Band 2, Bern 1951, S. 385 f.

Mindt, Walter, Streiflichter aus Englands öffentlichen Schulen, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 48 (1952). 9, S. 717 - 720 und 963 - 971

Mitter, Wolfgang, Erziehung in den Vereinigten Staaten und der Sowjetunion. Eine vergleichende Gegenüberstellung auf Grund von zwei Reisen, in: Bildung und Erziehung 20 (1967). 3, S. 205 - 222

Mochida, Eiichi, Vergleichende Darstellung der gegenwärtigen Bildungspolitik in Deutschland und Japan, in: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a. M. 1966

- Monsheimer, Otto, Erziehung für Übermorgen. Erziehung für die technisierte Arbeitswelt in der amerikanischen Leistungsgesellschaft, in: Reihe: Berufspädagogik in Theorie und Praxis, Abteilung II, Vergleichende Berufspädagogik, Band 1, Weinheim-Berlin-Hamburg 1968
- Monzel, Nikolaus, Nation, in: Staatslexikon. Recht-Wirtschaft-Gesellschaft, Band 5, 6. Aufl., Freiburg 1960, Sp. 885 - 894
- Moog, Willy, Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart, Osterwieck/Harz-Leipzig 1923
- Müller, Fr., Ferdinand von Steinbeis. Sein Leben und Wirken 1807 - 1893. Eine Gedenkschrift mit einem biographischen Begleitwort von R. Piloty, Tübingen 1907
- Müller, Philippe, Berufswahl in der rationalisierten Arbeitswelt, rde 133, Hamburg 1961
- Müller, Walter, Beruf und Schule (Vortrag), in: Wirtschaft und Erziehung 19 (1967). 6, S. 253 - 263
- Beruf und Bildung, in: Wirtschaft und Erziehung 19 (1967). 3, S. 98 - 111
- Neid, Helga, Management-Training. Berufsbildungsmaßnahmen für Führungskräfte der Wirtschaft und Verwaltung in Großbritannien, Kölner Wirtschaftspädagogische Studien, hg. v. Fr. Schlieper, Band 2, Freiburg i. Br. 1964
- Netzer, Hans, Lernprogramme und Lernmaschine. Was hat die deutsche Pädagogik von ihnen zu erwarten? Bad Heilbrunn 1964
- Neumann, Günter, Das Berufsschulwesen in Mitteldeutschland, Köln-Deutz 1961
- Nicolai, Friedrich, Beschreibung einer Reise durch Deutschland und die Schweiz im Jahre 1781, Berlin und Stettin 1795
- Opahle, O., Methode, in: Lexikon der Pädagogik, Band 3, Freiburg 1954, Sp. 476 - 478
- O. V., Empfehlungen der 4. Konferenz der Europäischen Erziehungsminister, in: Bildung und Erziehung 17 (1964), S. 213 - 216
- Die Berufsausbildungsverhältnisse in Ost- und Mitteldeutschland nach 1945, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 4 (1952). 4/5, S. 84 - 85 und 98 f.
- Das Bildungsziel in amerikanischen und europäischen Schulen (Rezension), in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 44 (1948). 4, S. 256 f.
- Was ist SIEC? In: Wirtschaft und Erziehung 19 (1967). 5, S. 228
- (Hirz, G.), Berufsausbildung in England und Deutschland, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 44 (1948). 9, S. 573 f.
- Peege, Joachim, Politische Bildung aus der Sicht des Wirtschaftspädagogen, Schriftenreihe der Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung, Hannover 1967

- Die Wirtschaftspädagogik im Spannungsverhältnis von Empirie und Normativität, in: Wirtschaft und Erziehung 18 (1966). 3, S. 99 - 107
 - Bemerkungen zur Weiterentwicklung der Terminologie Friedrich Schliepers, in: Erziehung in einer ökonomisch-technischen Welt. Festschrift für Friedrich Schlieper zum 70. Geburtstag, hg. v. J. Baumgardt, Freiburg 1967, S. 152 - 167
 - Industripädagogik als Pädagogik? In: Der Merkur-Bote 14 (1966). 2, S. 57 - 62
 - Die Fachschulreife als Problem kaufmännischer Berufserziehung, Neustadt/Aisch 1967
 - Rezension zu: Lempert-Ebel, Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg, in: Wissenschaftlicher Literaturanzeiger, Freiburg 4 (1965). 5, S. 200 f.
 - Die bayerischen Industrieschulen (1868 - 1907) als Vorläufer der Höheren Wirtschaftsfachschulen, in: Der Betriebswirt 3 (1966). 1, S. 204 - 214
- Penndorf, Balduin, Geschichte des kaufmännischen Unterrechtswesens, in: Handbuch für das kaufmännische Unterrechtswesen in Deutschland, hg. v. A. Ziegler, Band 1, Leipzig 1916
- Petersen, Peter, Der Ursprung der Pädagogik, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Teil 2, Berlin und Leipzig 1931
- Peterson, Erik, Nationalismus, in: Gesellschaftliche Ordnungssysteme. Wörterbuch der Politik. Heft V. Hg. v. H. Sacher und O. v. Nell-Breuning, Freiburg i. Br. (1951)
- Pfeffer, Karl Heinz, Auslandskunde, in: Handwörterbuch der Sozialwissenschaften, Band 1, Stuttgart-Tübingen-Göttingen 1956, S. 452 - 455
- Pfeiffer, Anton, Übernationale europäische Kaufmannsbildung vom Standpunkt der kaufmännischen Schulen und ihrer Lehrer, in: Wirtschaft und Erziehung 14 (1962). 11, S. 486 - 490
- Das kaufmännische Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland, in: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, hg. v. W. Löbner u. a., Darmstadt 1963, S. 36 - 40
- Philosophisches Wörterbuch, hg. v. Georg Klaus und Manfred Buhr, Leipzig o. J.
- Plate, Walter, Zur totalen und politischen Wirtschaftspädagogik, in: Die Deutsche Berufserziehung, Ausgabe B, Kaufmännisches Schulwesen 20 (1940). 5/8, S. 26 - 28
- Plenge, (Johann) (Hg.), Die Stammformen der vergleichenden Wirtschaftstheorie (Aristoteles, A. Smith, List, Marx, Hildebrand, Schönberg, Schurtz, Plenge), Staatswissenschaftliche Musterbücher, Essen 1919
- Pöggeler, F(ranz), Nation, nationale Erziehung, in: Lexikon der Pädagogik, Band 2, Freiburg 1954, Sp. 603 - 606
- Preitz, Otto, Die Problematik der Betriebswirtschaftslehre in der Höheren Wirtschaftsfachschule, in: Der Merkur-Bote 13 (1965). 4, S. 211 - 216

- Prior, Harm, Staatsschule und Beamtenlehrer in Deutschland, aus politik und zeitgeschichte B 30/66, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, Hamburg 1966
- Quenzlein, W., Die gewerbliche Berufsausbildung im Ausland, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 4 (1952). 4/5, S. 86 - 97
- Ramseger, Artur, Der Einfluß der Wirtschaftsentwicklung auf die Erziehung, in: Winklers Flügelstift Nr. 3/1958, S. 7 - 10
- Reble, Albert, Theodor Litt. Gedanken führender Pädagogen, Stuttgart 1950
- Rein, Berufserziehung in den Vereinigten Staaten von Amerika, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 1 (1949). 11, S. 159 - 162
- Richter, Edgar, Die geistigen Grundlagen der Berufserziehung in der Sowjetzone, in: Erziehung und Bildung 16 (1964). 6, S. 232 - 236
- Richter, Otto, Die nationale Bewegung und das Problem der nationalen Erziehung in der deutschen Gegenwart, Pädagogisches Magazin, hg. v. Fr. Mann, Heft 203, Langensalza 1903
- Riedel, Johannes, Arbeitspädagogik-Berufspädagogik-Wirtschaftspädagogik. Ein Diskussionsbeitrag, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 45 (1949). 5, S. 359 - 362
- Ritzel, Wolfgang, Die Pädagogik und ihre Disziplinen, Veröffentlichungen der Wirtschaftshochschule Mannheim, Reihe 2, Heft 6, Stuttgart (1961)
- Roche, Horst, Betrachtungen über die Situation und Funktion "Deutscher Schulen im Ausland", in: Bildung und Erziehung 17 (1964), S. 421 - 428
- Roeder, Peter, Statistik, in: Pädagogik. Das Fischer Lexikon, Band 36, hg. v. H. Groothoff, Frankfurt 1964, S. 323 - 331
- Roessler, Wilhelm, Die Erziehungswissenschaft. Versuch einer Standortbestimmung, in: Bildung und Erziehung 16 (1963), S. 449 - 470
- Die Erschließung des pädagogischen Bereiches durch Erziehungswissenschaft, Soziologie und Geschichtswissenschaft, in: Erziehung und Bildung 14 (1961), S. 641 - 664
- Röhrs, Hermann, Die Schul- und Bildungsproblematik in Afrika, in: Pädagogische Rundschau 20 (1966). 10, S. 904 - 919
- Nationale und übernationale Tendenzen in der deutschen Pädagogik der Nachkriegszeit, in: Bildung und Erziehung 5 (1952), S. 801 - 816
 - Schule und Bildung im internationalen Gespräch. Studien zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Frankfurt a. M. 1966

- Die Bildungsfrage in der modernen Gesellschaft, in: Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, hg. v. H. Röhrs, 2. Aufl., Frankfurt a. M. 1967, S. 3 - 14
 - Das erzieherische Verhältnis - eine schicksalhafte Grundbedingung der Menschwerdung, in: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, hg. v. H. Röhrs, 2. Aufl., Frankfurt a. M. 1967, S. 294 - 308
 - Pädagogik und Soziologie im Lebenswerk von Aloys Fischer, in: Bildung und Erziehung 5 (1952), S. 245 - 259
- Römer, Christel, Die kaufmännischen Berufsvorschulen in Frankreich, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 14 (1962). 6, S. 106 - 110
- Römer, Ernst, Die Handelsschulen in den westeuropäischen Ländern (Studentafel, Aufnahmebedingungen, Abschlußzeugnis), in: Internationale Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen Nr. 13/1963, S. 105 - 112
- Ronneberger, Franz, Nationale Integration als Ergebnis von Sozialisations-, Enkulturations- und Personalisationsprozessen, in: Der Mensch als soziales und personales Wesen, hg. v. G. Wurzbacher, Stuttgart 1963, S. 225 - 261
- Rutt, Theodor, Erziehungswissenschaft als Voraussetzung pädagogischer Tatsachenforschung, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 39 (1963), S. 157 - 180
- Saling, Franz, Erziehung zum Staatsbürger in Kolumbien, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 49 (1953). 11, S. 829 - 833
- Mehr Diplom-Handelslehrer im Auslandsdienst, in: Wirtschaft und Erziehung 19 (1967). 10, S. 474 - 476
- Schäfer, Max, Standortprobleme der Wirtschaftspädagogik, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 56 (1960). 9, S. 665 - 673
- Schäfer, Otto, Die natürlichen, sozialen und geistigen Grundlagen des Schweizer Schulwesens, in: Wirtschaft und Erziehung 11 (1959). 10, S. 451 - 457
- Das Entwicklungsproblem ein Bildungsproblem, in: Wirtschaft und Erziehung 17 (1965). 7, S. 287 - 290
- Scharmann, Theodor, Vollbeschäftigung und Berufswahl, in: Sozialpsychologie der Vollbeschäftigung, Psychologische Praxis, Heft 23, hg. v. K. Heymann, Basel-New York 1958, S. 21 - 61
- Scheuch, Erwin K., Methoden, in: Soziologie. Das Fischer Lexikon, Band 36, hg. v. R. König, Frankfurt 1958, S. 184 - 206
- Schleef, Wilhelm, Problematik und Systematik des kaufmännischen Schulunterrichts, Stuttgart 1925
- Schlieper, Friedrich, Wesen und Inhalt einer Lehre von der Wirtschaftserziehung, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 48 (1952). 6/7, S. 421 - 425

- Das Wesen der Erziehung, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 46 (1950). 3, S. 193 - 196
- Grundbegriffe der Wirtschaftspädagogik, in: Berufserziehung im Handwerk, Folge 1, Köln 1954, S. 17 - 40
- Die englischen "County Colleges", in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 46 (1951). 11, S. 831 - 834
- Berufserziehung und Staat, in: Berufserziehung im Handwerk, Folge 1, hg. v. Fr. Schlieper, Köln 1954, S. 41 - 53
- Allgemeine Berufspädagogik, Wirtschaftspädagogische Schriften, hg. v. Fr. Schlieper, Band 6, Freiburg i. Br. 1963, S. 18 ff.

Schmitz, (Erich), Das kaufmännische Schulwesen in der Schweiz, in: Wirtschaft und Erziehung 8 (1956). 8, S. 493 - 500

Schneider, Friedrich, Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Forschung, Lehre, Heidelberg 1961

- Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Wesen, Methoden, Aufgaben und Ergebnisse, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1936). 1, S. 15 - 19
- Triebkräfte der Pädagogik der Völker. Eine Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft, Salzburg 1947
- Nationalcharakter und Erziehung, in: Lexikon der Pädagogik, Band 3, Freiburg i. Br. 1954, Sp. 606 f.
- Vergleichende Erziehungswissenschaft, in: Lexikon der Pädagogik, Band 4, Freiburg i. Br. 1955, Sp. 776 - 780
- Internationale Erziehungswissenschaft, internationale Pädagogik, in: Lexikon der Pädagogik, Band 2, Freiburg 1953, Sp. 913 - 917

Schrader, Heinrich, 15 Jahre Wirtschaft und Erziehung, in: Wirtschaft und Erziehung 6 (1964). 1, S. 11 - 13

- München 1962. Einheit und Einigung Europas als Bildungsaufgabe der kaufmännischen Schulen, in: Wirtschaft und Erziehung 14 (1962). 7, S. 300 - 306

Schultz, Werner, Totalitäre Erziehung. Eine Buchbesprechung. In: Bildung und Erziehung 7 (1954), S. 663 - 667

Schulz-Streeck, Karl-H., Die Situation der deutschen Auslandsschulen in Chile, in: Bildung und Erziehung 15 (1962), S. 385 - 403

Schürholz, Franz, Grundlagen einer Wirtschaftspädagogik. Zum Kampf um Wirtschaftsführung und Sozialordnung, Erfurt 1928

Schwarz, Richard, Bildung als Problem und Aufgabe, in: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, hg. v. H. Röhrs, 2. Aufl., Frankfurt a. M. 1967, S. 274 - 293

- Schwarzlose, Adolf, Empirische Forschung in der Wirtschaftspädagogik, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 57 (1961). 10, S. 753 - 768
- Aufgabe und Art der Tatsachenforschung in der Wirtschaftspädagogik, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 49 (1953). 12, S. 881 - 897
 - Berufserziehung und Schulreform in England - Betrachtungen nach einer Studienreise, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 46 (1950). 4, S. 263 - 272
 - Berufserziehung in der industriellen Gesellschaft, Berufspädagogische Beiträge Heft 2/1954
- Seidenfaden, Fritz, Der Vergleich in der Pädagogik, Pädagogisches Forum, Braunschweig 1966
- Seyffert, Rudolf, Betriebswirtschaftliche Forschung, in: Handwörterbuch der Betriebswirtschaft, hg. v. H. Nicklisch, Band 1, 2. Aufl., Stuttgart 1938, Sp. 966 - 971
- Der betriebswirtschaftliche Vergleich im europäischen Binnenhandel, in: Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur. Festgabe für Alfred Müller-Armack, hg. v. Fr. Greiß und Fr. W. Meyer, Berlin (1961), S. 375 - 385
- Simon, Oskar, Das gewerbliche Fortbildungs- und Fachschulwesen in Deutschland, Berlin 1903
- Sniehotta, L., Minderheitsschule und Minderheitsrecht, in: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Band 2, Freiburg i. Br. 1932, Sp. 386 - 388
- Sohn, Herbert, Die Mittelschulen in Großbritannien, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 49 (1953). 8, S. 589 - 592
- Sommer, J., Die gegenwärtige pädagogische Situation in Sowjetrußland, in: Wirtschaft und Erziehung 12 (1960). 6, S. 254 - 261
- Specht, Karl Gustav, Gemeinschaft, in: Handwörterbuch der Sozialwissenschaften, Band 4, Stuttgart-Tübingen-Göttingen 1965, S. 329 - 331
- Spranger, Eduard, Vom Wissenschaftscharakter der Pädagogik, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 58 (1962). 1, S. 1 - 10
- Grundstile der Erziehung, in: Spranger, E., Pädagogische Perspektiven, Heidelberg 1951, S. 93 - 121
 - Über Herbert Theodor Beckers Werk: Die Kolonialpädagogik der großen Mächte (Buchbesprechung), in: Die Erziehung 15 (1940). 3, S. 75 - 79
 - Wie erfaßt man einen Nationalcharakter? In: Die Erziehung 15 (1940), S. 41 - 62
 - Kulturprobleme im gegenwärtigen Japan und Deutschland. Rede gehalten am 9. Oktober 1937 in Tokyo, in: Die Erziehung 16 (1941). 6/7, S. 121 - 132
- Springer, Ursula K., Sinn und Gehalt von Vorlesungen über Vergleichende Erziehungswissenschaft, in: Pädagogische Rundschau 20 (1966). 10, S. 877 - 885

- Sternberg, Kurt, Zur Logik der Geschichtswissenschaft, 2. Aufl., Charlottenburg 1925
- Stratenwerth, Wolfgang, "Betriebsgebundene" und "schulgebundene" Berufserziehung, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 55 (1959). 11, S. 811 - 822
- Suchodolski, Bodgan, Gleichheit und Bildung: Probleme, Methoden und Schwierigkeiten der vergleichenden Forschung, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (1963/64), S. 194 f.
- Südhof, Hermann, Das Berufs- und Fachschulwesen in Deutschland. Entwicklung, Aufbau, Arbeit, Frankfurt a. M. 1936
- Staatssekretär a. D. Dr. Hermann von Seefeld +, in: Die Deutsche Berufserziehung, Ausgabe B, Kaufmännisches Schulwesen, 23 (1943). 9/12, S. 49
- Thyssen, Simon, Die Berufsschule und Idee und Gestalt, 2. Aufl., Essen 1954
- Tröbst, Elsbeth, Aloys Fischers Beitrag zur Pädagogischen Psychologie, in: Bildung und Erziehung 8 (1955), S. 207 - 212
- Trübners Deutsches Wörterbuch, hg. v. A. Götze, Band 1, Berlin 1939
- Ulich, Robert, Deutsche und amerikanische Pädagogik, in: Erziehung zur Menschlichkeit. Die Bildung im Umbruch der Zeit. Festschrift für Eduard Spranger zum 75. Geburtstag - 27. 6. 1957, hg. v. Bähr, Litt u. a., Tübingen 1957, S. 317 - 323
- Urbschat, Fritz, Die Stellung der Wirtschaftspädagogik in der Erziehungswissenschaft, in: Wirtschaft und Erziehung 6 (1954). 12, S. 765 - 771
- Das Verhältnis von Wirtschaft und Erziehung in historischer Sicht, dargestellt an typischen Erscheinungen, in: Die Bildungsfragen in der modernen Arbeitswelt, hg. v. H. Röhrs, Frankfurt a. M., 2. Aufl., S. 111 - 125
- Wirtschaftsordnung als Erziehungs- und Bildungsproblem, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 52 (1956). 1, S. 1 - 11
- Vergleich der Berufsausbildung in Amerika und Deutschland. Merkmale der amerikanischen Berufsausbildung und Berufserziehung. Vergleichende Betrachtungen über Formen des beruflichen Bildungsgeschehens in den USA und in Deutschland, hg. v. P. Luchtenberg, Bielefeld 1955
- Völcker, Otto, Theorie und Praxis in der Pädagogik, in: Bildung und Erziehung 7 (1954), S. 641 - 654
- Walther, Andreas, Zur Typologie der Kulturen, in: Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie 4 (1924). 1/2, S. 13 - 31
- Weltweite Erziehung. Als Festgabe für Friedrich Schneider zum 80. Geburtstag, hg. v. W. Brezinka, Freiburg i. Br.-Basel-Wien 1961
- Widmaier, H. P., Bildung und Wirtschaftswachstum, in: Berufliche Bildung Nr. 3/1967, S. 8 - 13

- Wilhelm, Theodor, Pädagogik der Gegenwart, 2. Aufl., Stuttgart 1960
- Winkler, Edgar, Die allgemeinen Grundsätze für eine gemeinsame Berufsausbildungspolitik in der EWG - Rückblick und Ausblick, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 15 (1963). 8/9, S. 146 - 148
- Wissing, Jürgen, Prüfungszeugnisse für handarbeitende Fachkräfte in der Bundesrepublik und in England. Eine vergleichende Betrachtung, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 61 (1965). 1, S. 1 - 10
- Ingenieur- und Technikerzeugnisse in England und in Deutschland, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 58 (1962). 9, S. 647 - 657
- Wittig, Horst, Pläne und Praktiken der polytechnischen Erziehung in Mitteldeutschland, in: Wirtschaft und Schule, Schriftenreihe der Deutschen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft, Band 3, Bad Harzburg 1962
- Wörterbuch der Philosophischen Begriffe, bearbeitet von R. Eisler, 2. Aufl., Berlin 1904
- Wychgram, J., Das weibliche Unterrichtswesen in Frankreich, Leipzig 1886
- Xochellis, Panagiotis, Das moderne griechische Elementarschulwesen - Die griechische Elementarschule der Gegenwart in Gegenüberstellung zur bayerischen Volksschule, Inaugural-Dissertation München 1960
- Pädagogische Bibliographie, Schriftenreihe "Bibliographien für Studierende", Heft 1, Geretsried 1965
- Zieger, Bruno, Literatur über das gesamte kaufmännische Unterrichtswesen sowie über die seit 1895 erschienenen Lehrbücher und Lehrmittel für kaufmännische Unterrichtsanstalten, in: Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen (Hg.), Band 14, Braunschweig (o. J.)
- Zielinski, Johannes, Über Notwendigkeit, Umfang und Inhalt der erziehungswissenschaftlichen Studien im Bildungsgang für das Lehramt an berufsbildenden Schulen, in: Die Neue Berufsschule 14 (1965). 5, S. 177 - 186
- Ziertmann, Paul, Gemeinsame Züge des westeuropäischen Bildungswesens, zugleich eine Buchbesprechung, in: Bildung und Erziehung 6 (1953), S. 218 - 227

Lebenslauf

Am 28. Februar 1940 wurde ich als Sohn des Oberfeldwebels Georg Selzam und seiner Ehefrau Elisabeth in Bamberg geboren. Von 1946 bis 1951 besuchte ich die Volksschule in Bamberg. Anschließend trat ich in die Oberrealschule über, die ich im Sommer 1960 mit dem Abitur verließ.

Mit dem Wintersemester 1960 nahm ich das Studium der Wirtschaftswissenschaften, Fachrichtung Wirtschaftspädagogik, an der Hochschule für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften in Nürnberg auf. Hier legte ich im Herbst 1964 das Examen des Diplom-Handelslehrers ab. Mein kaufmännisches Praktikum erfüllte ich in Industrie- und Großhandelsbetrieben Bambergs.

Das Referendariat absolvierte ich an der Kreisberufsschule Lichtenfels. Im Jahre 1966 legte ich die Anstellungsprüfung ab.

Jürgen Selzam

